Paisajes epistemológicos de la investigación educativa

Allende 109-4, Centro
Chihuahua, Chih., CP 31000
www.doblehelice.com.mx

ISBN 978-607-9086-29-9



IMPRESO EN MÉXICO
PRINTED IN MEXICO

Paisajes epistemológicos de la investigación educativa

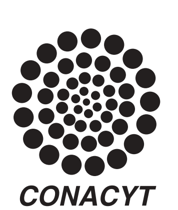
Rigoberto Martínez Escárcega

(coordinador)

Autores:

Rigoberto Martínez Escárcega
Manuel Cacho Alfaro
Jorge Mario Flores Osorio
Juan Carlos Cabrera Fuentes
Leticia Pons Bonals
Sigifredo Esquivel Marín
Sandra Vega Villarreal

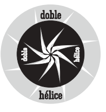












Matando ideológicamente la ideología en la investigación educativa: un prólogo*

Donaldo Macedo
Universidad de Massachusetts en Boston
Traducción: Iván Valdez Jiménez

Los ingeniosos capítulos incluidos en este importante volumen, coordinado por Rigoberto Martínez Escárcega, ilustran el bien conocido adagio esgrimido en la investigación educativa: "mientras más cosas cambian, más permanecen igual". Es decir, incluso con el advenimiento de la teoría crítica a la que estos capítulos se inscriben, el campo de la investigación educativa sigue estando tan obsesionado por la mitología positivista que continúa reverenciando los métodos de análisis y la objetividad absoluta. En otras palabras, la preocupación de los educadores por adoptar las formas de análisis de la "ciencia dura", "a través de cual el educador se ve obligado a renunciar a su identidad para poder ser reconocido por la academia como investigador"[1] ha dado lugar a una forma de "cientificismo" en vez de ciencia. Por "cientificismo" me refiero a la mecanización del trabajo intelectual practicado por los especialistas, el cual, a menudo, conduce a la fragmentación del conocimiento, ya sea debido a la mirada reduccionista del educador en cuanto al acto de conocer o a la continua colonización de la educación, tal como Rigoberto tan acertadamente expresa, una colonización que por lo general lleva a los educadores no solamente a interiorizar complejos de inferioridad, sino también a la colonización de la mente. Como resultado, los educadores colonizados no se dan cuenta de que las disciplinas que los colonizan necesitan volverse más pedagógicas con la intención de quebrantar su negativa en admitir, para sí mis-

[1] N. del trad.: En español en el original.

mos y para otros, que su pretensión de objetividad científica es, de hecho, un acto ideológico. La objetividad siempre contiene dentro de sí una dimensión de subjetividad, y por lo tanto es ideológica.

Aunque muchos educadores, particularmente aquellos que aceptan ciegamente un modo positivista de investigación, podrían abiertamente negar el papel de la ideología en su trabajo; aun ellos, no obstante, ideológicamente intentan prevenir el desarrollo de cualquier contradiscurso dentro del campo de la investigación educativa. Como diría Paulo Freire, si estos educadores fueran a fijar una postura científica, "tratarían de ocultarse en lo que consideran como la neutralidad de la actividad científica, indiferentes a cómo sus descubrimientos son utilizados, e incluso desinteresados en considerar para quién o para qué intereses trabajan".[2] Ya que la mayoría de los educadores no llevan a cabo investigaciones en las "ciencias duras", acríticamente intentan adoptar la postura de neutralidad en su trabajo en las ciencias sociales, haciendo a un lado el autocriticismo, el escepticismo y el rigor inevitablemente asociado con las ciencias duras. De hecho, la ciencia no puede evolucionar sin una sana dosis de autocriticismo, escepticismo y lucha. Sin embargo, el discurso de crítica y protesta característico de la teoría crítica a menudo se considera como contaminante de la "objetividad" de las ciencias sociales y la educación. Como Freire argumentaría, estos educadores "podrían tratar la sociedad bajo estudio como si no participaran en ella. En su celebrada imparcialidad, podrían acercarse a este mundo real como si estuvieran usando 'guantes y máscaras' con el fin de no contaminar o ser contaminados por él".[3]

Dado el miedo a la ideología contaminando el oficio de investigador, no es de extrañar que los intelectuales hayan hecho todo lo posible por declarar, incluso, la muerte de la ideología. En las últimas décadas, el discurso público ha estado plagado del cliché "el fin de…". Una plétora de libros se han publicado proclamando "el fin del racismo", "el fin de la historia" y "el fin de la ideología", entre otros "fines de...". Con la caída del muro de Berlín, muchos conservadores y pensadores, quienes ciegamente aceptan las virtudes de la democracia liberal, se apresuraron en abordar el

---

[2] José Ortega y Gasset: *The Revolt of The Masses*, Nueva York, Norton, 1932, p. 111.

[3] Paulo Freire: *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, Wespot (Conn., Estados Unidos), Bergin & Garvey, 1985, p. 103.

vagón de la propaganda declarando el fin de la ideología. De lo que estos investigadores no se dan cuenta es que la ideología solo se puede matar ideológicamente. Es decir, la ideología propia solo puede ser desplazada por y en favor de otra, aun si esto se reconoce o no. Estos *pensadores-convertidos-en-jueces*[4] que apoyan el orden mundial neoliberal tratan de promover, nada ingenuamente, un discurso fatalista diseñado para inmovilizar la historia de modo que podamos acomodarnos al statu quo, un statu quo agresivamente promovido por políticas neoliberales que han dado lugar a un capitalismo salvaje, el cual apoya en gran medida una ambición obscena en la que la minoría acumula una vasta riqueza mientras que la mayoría de los desposeídos del mundo, los sin tierra y explotados, son rutinariamente relegados a una condición subhumana.

La ideología neoliberal astutamente esconde su infame naturaleza capitalista, al mismo tiempo que enmascara la concentración de riqueza de la minoría gobernante y la creación masiva de pobreza y miseria humana para la vasta mayoría de la gente en el mundo, particularmente en lo que ellos cínicamente llaman "el tercer mundo". La insidia del discurso neoliberal reside en su intento por deshistorizar la realidad, mientras que se hace pasar a sí mismo como algo natural, coaccionando a aquellos que no están cosechando beneficios de este orden social para que se acomoden a él, sobre la base de que este tipo de acomodo es por su propio bien. Para este discurso es importante que los oprimidos permanezcan domesticados, asegurándose que crean en el destino ciego y conserven solamente una ingenua visión de la realidad acorde con el sistema doctrinario, es decir, como algo que no puede ser cambiado; y también es importante impedir que la gente vea que la miseria humana es un producto de la historia y no del destino, tal como Freire solía decir.

El grado en el que el discurso neoliberal ha tenido éxito en prevenir una clara comprensión de la realidad, no se basa solamente en la fuerza de la manipulación ideológica; su actual triunfo está directamente relacionado con sus políticas, diseñadas para la reducción de los espacios públicos donde el debate pueda suceder y las voces en contra puedan ser escuchadas. La estrategia de disolver espacios públicos está fuertemente orientada hacia la privatización de los medios de comunicación y la subse-

---

4 *Thinker-turned-commissar* podría traducirse como "pensador que se convirtió en comisario"; sin embargo, para el español coloquial resulta más significativa la traducción tal como se ha hecho.

cuente concentración del poder de estos medios en las manos de unos cuantos gigantes corporativos. El ataque a lo público ha logrado golpear directamente a las escuelas y a las universidades, causando la atrofia del debate público que podría animar una democracia sustantiva y una ciudadanía crítica. La táctica, brillantemente utilizada por los neoconservadores y los neoliberales, es ubicar a ambos, los medios de comunicación y la escuela, como instituciones ultraliberales y hasta antinorteamericanas. Así, una vez que se nos inculca la creencia de que Hillary Clinton, John Kerry y muchos de los comentaristas de CNN y otras cadenas televisivas (quienes eran todos partidarios de línea dura de la ilegal guerra en Irak) son liberales (léase: gente de izquierda) que trabajan contra los intereses de los norteamericanos. En tanto esto se siga creyendo, insisto, quedará muy poco espacio para que una más progresiva voz de la izquierda sea parte del discurso dominante. De hecho, respecto a la educación superior, profesores como Noam Chomsky, Howard Zinn, Stanley Aronowitz, Henry Giroux, Derrick Bell, bell hooks,[5] y Allison Jaggar, entre otros, son retratados como peligrosos enemigos de los Estados Unidos que adoctrinan en lugar de educar. En otras palabras, participar en el análisis crítico de la realidad es llamado adoctrinamiento, mientras que un enfoque bancario, basado en la utilización selectiva de hechos, es visto como algo natural, neutral y científico. Entre los medios de comunicación, incluso aquellos aparentemente progresistas, como la Radio Pública Nacional (NPR, por sus siglas en inglés), son muy dependientes de las donaciones corporativas y de la voluntad de los políticos, quienes a su vez se apoyan en estas mismas corporaciones para financiar sus campañas políticas. Por lo tanto, nombrar como "pública" tanto a la radio como a la televisión es, en el mejor de los casos, una pintoresca reliquia, y en el peor, una mentira.

En el fondo, el discurso ideológico neoliberal está diseñado para hacer de la-historia-como-posibilidad algo inviable; el neoliberalismo tiene mucho en común con las ideas conservadoras tradicionales que se conciben como "basadas en la experiencia, el sentido común y una sensata precaución o, en otras palabras, pragmáticas más que ideológicas".[6] El neoliberalismo es un discurso reaccionario que lleva a los seres humanos a caer en el ci-

---

[5] Gloria Jean Watkins, escritora feminista norteamericana, firma intencionalmente su pseudónimo con minúsculas iniciales.

[6] Citado en Macedo y Freire: *Ideology Matters*, Nueva York, Palgrave, Forthcoming.

nismo cuando se enfrentan a la injusticia inevitable, la explotación y la crueldad, actualmente desatados bajo la bandera de un "nuevo orden mundial", guiados por las políticas neoliberales y la globalización acentuada –una globalización que responde, por ejemplo, por la bancarrota y deshonra de Enron –una corporación norteamericana que lograría "ganancias que representan el 60 por ciento de todo el presupuesto para el desarrollo rural de India. ¡Una simple empresa norteamericana que tenía garantizada una ganancia equivalente a los fondos para el desarrollo en infraestructura de aproximadamente 500 millones de personas!".[7] Es este un discurso fatalista que cínicamente le pide a la gente de todo el mundo tolerar el hecho de que, de acuerdo con el Premio Nobel Joseph Stiglitz, el gobierno de los Estados Unidos enriquece a "25,000 granjeros [norteamericanos] ricos, quienes actualmente se reparten un poco más de 4,000 millones de dólares de subsidios gubernamentales cada año",[8] mientras que "10 millones de productores de algodón en el África sub-sahariana..., la región más pobre del mundo" sucumben ante la imposición del así llamado libre comercio, lo cual es, en realidad, una broma aterradora. Los "países desarrollados", por ejemplo, subsidian enormemente a sus agricultores, quienes a su vez pueden vender sus productos a precios muy por debajo de los costos de producción en la mayoría de los "países en desarrollo". Mientras tanto, los "países desarrollados" esperan de los "países en desarrollo" que abran sus mercados en nombre del libre comercio, aun cuando tal libre comercio permanece altamente regulado con el fin de favorecer a las naciones "desarrolladas". Los campesinos pobres de México conocen de primera mano dicha brutalidad, al ser la punta de lanza del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica.

Esos *pensadores-convertidos-en-jueces* que hacen proselitismo en favor del fin de la historia y el fin de la ideología fallan en reconocer que, como Freire lo sugiere, los seres humanos por naturaleza están llamados a reflexionar, decidir y ejercer opciones en sus relaciones en el mundo y con el mundo, y que como resultado, "en vez de simplemente acomodarse en el mundo, los seres humanos están dotados de la capacidad de intervenir en él con el fin de transformarlo";[9] en consecuencia, dada su capacidad para

---

[7] Roy Arundhati: "The New American Century", *The Nation*, febrero 9 de 2004, p. 12.

[8] Ídem.

[9] Paulo Freire: *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, Continuum International, 1970.

reflexionar, decidir y elegir, ellos son participantes activos de la historia. No solamente esta acción humana confirma que la muerte de la ideología es insostenible, sino que también reafirma a los seres humanos como seres necesariamente ideológicos que crean la ideología y que a su vez son constituidos por ella. Por lo tanto, esta relación dialéctica nos hace a todos incuestionablemente ideológicos. El rol como seres históricos que activamente le dan forma a su mundo no puede negarse después de la Primavera Árabe –un proceso histórico que demostró, una vez más, que la gente, aparentemente carente de poder, puede anunciar un nuevo mañana, mientras que los líderes totalitarios caen como castillos de naipes.

Libros tales como *El fin del racismo,* de Dinesh D'Souza, y *El fin de la historia y el último hombre,* de Francis Fukuyama, tienen sus raíces en la ideología, esa misma que los autores claman haber matado. Las propuestas de Fukuyama en *El fin de la historia y el último hombre* no pueden escapar de la historia y de la ideología que él proclama como muertas. Tal desconfianza se remonta hasta Napoleón, quien vio a la ideología como ideas subversivas que ponían en riesgo el orden social, es decir, la estabilidad de aquellos en el poder, y le atribuyó a esta todos los problemas que aquejaban a Francia. En realidad, Napoleón actuaba ideológicamente contra los principios de la revolución francesa, diseñados para promover los principios universales de libertad, igualdad y fraternidad[10] (incidentalmente, la revolución francesa dio origen al término "ideología", el cual aparece en los escritos de Antoine Destutt de Tracy). En general, la ideología, tal como es usada en los medios de comunicación, está usualmente asociada a un atributo negativo y es comúnmente aplicada para catalogar al enemigo, como fue el caso del comunismo durante la guerra fría y como se hace actualmente con los musulmanes. Por ejemplo, Phillip Mudd, un alto funcionario de la rama de seguridad nacional del FBI, nombra a la amenaza interna de los Estados Unidos como una "'Jihad Pepsi' –una extensión del extremismo [entre] chicos que no tienen conexión con Al-Qaeda pero que están radicalizados por la ideología".[11] Pero aun con lo anterior, nosotros nunca encontraremos en el discurso dominante alguna referencia a la ideología de los grupos de ultraderecha cristiana en los Estados Unidos, quienes intimidan a la gente en las clínicas

[10] Ian Adams: *Political Ideology Today*, Manchester y Nueva York, Manchester University Press, 2001, p. 2.

[11] Citado en Macedo y Freire: *Ideology Matters*...

de aborto y matan a los médicos que lo practican, supuestamente para salvar a los fetos y mantener la santidad de la vida; o de los grupos de milicia, cuyo extremismo le dio forma al ataque terrorista de McVeigh en la ciudad de Oklahoma, matando a miles de personas.

Al igual que Napoleón, quien agresivamente atacó a los pensadores disidentes acusándolos de violentos "ideólogos", los escritores actuales como D'Souza y Fukuyama deben también, en algún nivel, reconocer completamente la base ideológica de su trabajo, y que esa base es el cimiento sobre el que los mitos se crean y se transmiten con la intención de, por ejemplo, "darles libertad" a los hombres y mujeres del mundo. Entrecomillamos a propósito la frase "darles libertad" para resaltar el hecho de que la libertad no puede ser preempacada como un regalo. Ver la libertad como un regalo no solo habla de la falsa generosidad de quien lo otorga, sino que también esconde el poder inherente de este donador; si uno tiene el poder de otorgar la libertad, también tiene el poder para quitarla. La libertad no es algo que se da, sino que se logra mediante la lucha; es un derecho democrático, un derecho humano. En consecuencia, la manipulación ideológica da como resultado la mitificación de la realidad, utilizando hechos que la contradicen con el fin de naturalizar el orden establecido como si fuese derivado del sentido común, lo que, en última instancia, favorece a los intereses de quienes detentan el poder.

Precisamente porque autores como D'Souza y Fukuyama están plenamente conscientes de la ideología que informa y da forma a los contradictorios argumentos y propuestas que formulan, es que trabajan tan arduamente para hacer invisible la suya propia, incluso proclamando la muerte de la ideología y el racismo. Las ramificaciones de tal invisibilidad hacen a la ideología aún más insidiosa hasta tal punto que hasta aquellos que pudieran verse directamente afectados por esta distorsión ideológica se vuelven cómplices en la disposición de no ver (a veces voluntariamente, si esperan verse recompensados por su complicidad) las contradicciones más obvias, incluso aquellas expuestas a hechos irrefutables, tales como las mentiras usadas para darle una justificación racional a la invasión de Irak.

Tomemos como ejemplo las políticas de reducción de impuestos del presidente George W. Bush, que bajo el pretexto de la creación de empleos y la justicia están desproporcionadamente sesgadas para enriquecer aún más a la élite del poder económico; los mismos recortes de impuestos que extendió el presidente Obama (un presidente descrito como socialista por la derecha de

aquel país). Pero no solamente esta primera ronda de reducción de impuestos, promulgada en 2001 y que llegó al monto de $1.3 billones de dólares, impidió la creación de nuevos empleos con salarios dignos a través de nuevas inversiones, sino que también tuvo la perniciosa consecuencia de ensanchar aún más la ya grotesca brecha entre los súper ricos y los pobres. De hecho, mientras estos recortes fueron implementados, la economía perdió millones de empleos, algunos de los cuales son subsidiados mediante reducción de impuestos cuando se subcontratan en el extranjero. Una desafiante pregunta permanece: ¿por qué muchos de aquellos que perdieron sus empleos tras la implementación de la primera ronda de reducción de impuestos en la administración Bush continuaron apoyando la segunda ronda, que trasladó aproximadamente $350 mil millones de dólares hacia el 5% de los más ricos a la vez que negaba cualquier crédito fiscal a millones de personas con un ingreso tan bajo que no calificaba para esas políticas de disminución de impuestos? El proyecto de ley para la quinta reducción con un monto de $137 mil millones fue firmado por el presidente Bush con mucha fanfarria, pero los detalles y los resultados no fueron cubiertos por los complacientes medios de comunicación. Esta reducción fiscal es considerada por muchos expertos como "uno de los regalos más grandes dados a la industria en los últimos veinte años"[12] y fue firmada por el presidente Bush después de "hablarle a una atronadora audiencia en un estadio de hockey de Wilkes-Barre, Pensilvania diciendo que 'los ricos contratan abogados y contadores cuando se trata de impuestos..., esto es para pasar la cuenta y obligarlos a ustedes a pagarla'".[13]

Aunque el objetivo del presidente Bush era manipular la audiencia para que le apoyara, no podría haber sido más exacto con respecto a "obligarlos a ustedes a pagarla", a tal grado que "como porcentaje del producto interno bruto, los impuestos a las corporaciones están ahora en su más bajo nivel desde la Gran Depresión. Casi el 95% de las corporaciones pagan menos del 5% de impuestos sobre sus ingresos. Esto a pesar de una tasa impositiva que oficialmente se sitúa en el 35%", y, por ejemplo, "el recorte a los impuestos dado por Bush aseguró que la General Motors recibiera beneficios fiscales por más de mil millones de dólares durante la próxima década".[14]

---

[12] Ídem.
[13] Ídem.
[14] Ídem.

Bajo la presidencia de Obama fuimos testigos del mayor rescate a General Motors y de los 700 mil millones de dólares dados a los bancos con el mismo pretexto de la creación de empleos. Y lo que hizo, precisamente, fue "obligarlos a ustedes a pagarla", no solamente por la más obscena transferencia de dinero de las clases medias y trabajadoras hacia la élite gobernante, sino también por las consecuencias para la clase trabajadora que tendrá que pagar por este Robin Hood al revés: recortes draconianos en educación, dejando a millones de niños sin ella;[15] recortes a los cupones para alimentos, exacerbando y aumentando el hambre a cerca de 12 millones de niños que aun antes de ello ya se iban hambrientos a dormir; y recortes a los beneficios de los veteranos, traicionando su honorable sacrificio al servicio de las ilegales guerras de Bush, que le cuestan a los contribuyentes billones de dólares.

La pregunta que nos sigue dejando perplejos es: ¿por qué la mayoría de los estadunidenses apoyan los recortes de impuestos a los ricos, si invariablemente, y con sus propias palabras, "les pasarán la cuenta y les obligarán a pagarla"? Una encuesta llevada a cabo en la primavera de 2003, durante las deliberaciones en el Congreso respecto al segundo recorte de impuestos de Bush, reveló que el 53% de la población apoyaba completamente esta iniciativa, aun cuando muchos de ellos se verían seriamente afectados por esos recortes, en tanto la economía continuara recortando empleos bien pagados que alguna vez les pertenecieron a ellos, sus amigos y sus familiares. Para la mayoría de ese 53% de la población, los hechos son prácticamente irrelevantes: ellos permanecen leales a la ideología de "no impuestos" que ciegamente han apoyado, creyendo que, en algún punto, ellos también obtendrán beneficios de esos recortes, aun cuando la evidencia apunta hacia lo contrario. En otras palabras, ¿cómo puede *Juan Pérez* reconciliar su apoyo ciego a un injusto recorte de impuestos que le ha relegado a las filas del desempleo?

Una manera en que Juan Pérez, quien puede estar a tan solo un cheque de desempleo para caer en una situación económica desesperada, puede racionalizar su apoyo a tal recorte de impuestos, independientemente de que pueda considerar su situación tan solo como una *mala racha* temporal, es vinculando su

[15] N. del trad.: Con la frase "*leaving millions of children behind*" ("dejando a millones de niños atrás"), el autor está parodiando un programa del gobierno de los Estados Unidos destinado a la educación: *No Child Left Behind* (Que ningún niño se quede atrás).

decisión con lo que se conoce como "el sentimiento de aspirar". Es decir, él apoya los recortes de impuestos aunque en el corto tiempo puedan lastimar su economía con el fin de salvaguardar su opción de no pagar impuestos en caso de ganar la lotería y convertirse en súper-rico en el futuro. En esencia, el "sentimiento de aspirar" está íntimamente vinculado con la ideología ultraconservadora cristiano-evangélica, que generalmente produce y mantiene la esperanza de Juan Pérez de algún día volverse rico y recibir los beneficios fiscales de Bush mediante lo que llaman el "sermón de la prosperidad", el cual "nos dice que Dios quiere que todos seamos súper ricos ahora mismo".[16] El "sermón de la prosperidad" cobra un peso importante en la red de distorsiones ideológicas perpetradas por los cristianos-evangelistas que representan al 35% de los norteamericanos y al 55% de aquellos que votaron por Bush en las elecciones presidenciales del año 2000.[17] La ilusión creada por los evangelistas cristianos seduce a un amplio segmento de la población, gente ya alienada que busca refugio en estos paliativos lemas llenos de "valores familiares" como "la familia que reza unida, permanece unida".

Tales visiones idealistas tienden a burocratizar la esperanza, desligándola del futuro y fomentando un ciclo sin fin en el que la convierten en una abstracción alienada y alienante. De ahí que aquellos que pregonan la falsa fe siempre intentarán evitar un lenguaje que descubra la realidad, y en su defecto optarán por uno que la oculte, utilizando eufemismos que, por ejemplo, etiqueten a los pobres como "marginados" en lugar de "oprimidos". Ellos también intentan prevenir que el alienado pobre, quien busca refugio en una fe mercantilizada, pueda entender esas categorías abstractas tan astutamente usadas por la derecha cristiana, siempre vacías de significado real, y en su lugar estos individuos terminan por apoyar la ideología reaccionaria dominante que es, primero que nada, enormemente responsable de crear esa existencia alienada. Aunque el proclamar esas consignas vacías pueda brindar a los oprimidos alienados una experiencia catártica, esa catarsis invariablemente los aliena aún más. Ellos se convierten, en cierto sentido, en seres anestesiados e incapaces de darse cuenta de que los "valores familiares" y los "valores cristianos" no necesariamente se traducen en sus necesidades mundanas de casa, trabajo, comida, acceso a los servicios de salud, educación de alta calidad para sus hijos y respeto a su condición

[16] Citado en Macedo y Freire: *Ideology Matters*...
[17] Ídem.

humana, factores que son necesarios si se quiere ir más allá de las condiciones actuales de miseria y subhumanidad.

Volviendo al comportamiento de Juan Pérez, es importante notar que no ha sido reducido a un tonto solo a través del intento de distorsión de la realidad por la ideología dominante; esperando proteger lo que él percibe como interés propio y con el anhelo de verse recompensado, también se hace cómplice de su propia victimización. No se puede argüir que Juan Pérez es meramente una víctima de la falsa conciencia creada por la distorsión de la realidad generada por la ideología dominante, porque él también es partícipe de esta distorsión ideológica que le promete futuras recompensas, aun cuando estén fincadas en una falsa esperanza. Con la finalidad de entender con más detalle el comportamiento de Juan Pérez es importante analizar las relaciones, a menudo contradictorias, entre el opresor y el oprimido, a través de las cuales los oprimidos resuelven sus contradicciones adoptando una visión que alienta un perfil altamente individualista de sí mismos y que a su vez sirve para suprimir su propia conciencia como personas que pertenecen a una clases oprimida. En este proceso, el "sentimiento de aspirar" funciona como un mecanismo para reconciliar lo irreconciliable.

Por ejemplo, el hecho de ocultar los factores raciales y de clase en la política de reducción fiscal de Bush se vuelve un asunto crucial que interactúa para el apoyo a la ideología dominante, mientras que les da a los oprimidos una razón, aunque sesgada, para apoyar las políticas que en última instancia estarán en contra de sus propios intereses de clase. Por consiguiente, ser es *ser* como el opresor, y los oprimidos deberán adaptarse a las estructuras de dominación en las que invariable y alienadamente están inmersos y ante lo cual, también, ya se han resignado.

Como lo menciona Freire, los oprimidos deberán adoptar también la necrófila visión del mundo de los opresores, una visión cuya conciencia funciona para negar cualquier mediación histórica por parte de los oprimidos y para sofocar cualquier deseo de una sociedad más justa y menos discriminatoria, en la que los hombres y las mujeres, a través de la praxis, trabajan en solidaridad para cambiar la fealdad del mundo mediante su liberación y humanización. Adaptarse a la necrófila visión del mundo de los opresores inhabilita a los oprimidos para trascender su condición actual; para trascender esas condiciones necesitan luchar contra la opresión y explotación y poder así lograr la libertad; pero no una libertad preempacada y dada migaja tras migaja, una libertad que se suprima a sí misma con el pretexto de pro-

tegerla, como la de la promulgación del Acta Patriótica en los Estados Unidos, sino una libertad concreta que se quite el yugo de la dominación. La visión necrófila del mundo, promovida por la ideología dominante, nunca irá más allá de exaltar tramposamente la idea de que los hombres y las mujeres son seres humanos; nada en concreto se hace para ayudar a la gente a experimentar por completo su humanidad.

No solamente la resignación de los oprimidos, queriendo o aspirando a ser como el opresor, sirve para reproducir el orden dominante, sino que también, generalmente, lleva al oprimido a sentirse atraído con lo que Frantz Fanon refirió como "horizontalización" de la opresión. De esta manera, no es poco común hallar gente oprimida que en su afán de ser como los opresores ansían deshumanizar, explotar y subyugar a otros que pertenecen a un grupo al que los opresores han calificado como subhumano y del cual el oprimido intenta desesperadamente ser desligado.

¿De qué otra manera podría uno explicar el comportamiento de Clarence Thomas, un afroamericano, juez de la Suprema Corte de Justicia en los Estados Unidos, quien no solamente desprecia el bienestar de las madres, sino que también vota en contra de todos los casos de la Suprema Corte que tratan de proteger la equidad y justicia de los explotados y deshumanizados que fincan su última esperanza en el sistema judicial? Thomas, como miembro de un grupo históricamente subyugado en los Estados Unidos, no solamente usa a la Suprema Corte para asegurar falsamente que el racismo y la discriminación ya no existen, sino que también se une comúnmente a sus conservadores colegas blancos al caracterizar como subversivos y desagradecidos a aquellos grupos humillados que claman por justicia y por una completa y total humanidad. Thomas nos muestra claramente que no es el color de la piel sino el color de la ideología el factor primordial para interpretar o malinterpretar la realidad. Thomas es también el ejemplo por excelencia de la dualidad que caracteriza al oprimido, una dualidad que siempre existe dentro de él y que da forma y mantiene su aspiración constante en imitar y ser como los opresores.

No es poco común encontrar hombres, afroamericanos y de otros grupos, cuya experiencia material con la discriminación no les impide abusar y explotar a sus esposas e hijos, tal como bell hooks y otros han documentado ampliamente. En este mismo sentido, la clase gobernante que surgió de los grupos de liberación en África y en todo el mundo en la era poscolonial no se abstuvo de emplear la injusticia, la explotación y la discriminación,

condiciones que siguen siendo parte de la vida diaria de aquellos por quienes tales movimientos de liberación fueron proclamados. ¿O de qué otra manera podríamos explicar el comportamiento de Idi Amin, el autocrático y cruel dictador de Uganda, quien subyugó y brutalizó a la gran mayoría de sus connacionales? El oprimido, en su alienación, aspira a ser como los opresores, por lo que adapta las estructuras de opresión y adopta los comportamientos de los opresores, caracterizados por la injusticia, la deshumanización y la explotación de otros seres que han sido catalogados por parte de los opresores como subhumanos y despojados de cualquier valor.

Albert Memmi, Frantz Fanon, Aimé Césaire y otros han llamado de manera muy precisa a este proceso como *cosificación*. Es decir, el valor de una persona se mide en lo que él o ella hayan acumulado materialmente. En otras palabras, mientras más posea una persona, más se le considerará como un ser humano, y ya que en la estructura capitalista los medios de producción son controlados por una minoría que explota a la mayoría, los miembros de la minoría gobernante aseguran su humanidad mediante la grotesca acumulación de riqueza, mientras privan a la mayoría de su derecho en acceder a comida, cuidado de la salud y educación. Por ejemplo, mientras que la clase dominante en Nueva York gasta millones de dólares cada año en mandar a sus mascotas a pedicura en París y a sus plantas a pasar el invierno en Florida, millones de niños de todo el mundo mueren cada año de hambre y por la falta de acceso a los servicios básicos en salud. Mientras que la clase dominante está más interesada en aprovechar la injusta reducción fiscal implementada por el gobierno de Bush, reducción que incrementa aún más la ya de por sí grandísima y obscena riqueza de una horda que equivale al uno por ciento de la sociedad, cerca de doce millones de niños se van con hambre a su cama cada noche en los Estados Unidos. Mientras que la clase dominante ve el tener más como un derecho inalienable, apoyada por, entre otras instituciones, la derecha cristiana, que predica que "Dios quiere que todos seamos súper-ricos", los miembros de esta clase social no sienten empatía o compasión por aquellos por quienes su experiencia existencial está marcada por la explotación, el hambre y la subhumanidad. Y ya que ser es tener, los miembros de esta clase dominante (y los miembros de los grupos oprimidos que aspiran a ser como ellos) ven la obscena acumulación de bienes materiales como su razón de ser,[18] pero también como forma de asegurar su propia humanidad. Ellos han transformado la humanidad en un objeto mer-

cantilizado que puede ser vendido o comprado. Dentro de este constructo ideológico, un ser humano se mide más por lo que posee que por lo que es, en términos de valores humanos.

La dualidad experimentada por los oprimidos alimenta su necesidad de identificarse con los opresores, y de cierta manera explica por qué los trabajadores de todo el mundo fallan en unirse solidariamente para la creación de una utopía socialista, lo que llevó a Mannheim a proponer su idea de "falsa conciencia", que fue después "elaborada dentro de la tradición marxista por Gyorgy Lukács para dar cuenta del sorprendente (y desconcertante) fracaso de las clases trabajadoras occidentales para unirse en torno a la causa del socialismo".[19] Como Zygmunt Bauman señala, Lukács también argumentó que la aprehensión de la "verdad" no puede ser alcanzada sin la intervención y asistencia de científicos sociales capaces de elevar su mirada por encima del nivel de la estrechamente circunscrita experiencia del día a día, accesible a los trabajadores de forma individual o colectiva [y que] esos trabajadores reflejarán en sus conciencias una contrahecha y falsificada imagen del capitalismo en la que su verdadera situación será disfrazada o negada; y mientras más racionalmente (en el significado legitimado por el mercado) ellos se comporten, más profundamente se hundirán en el abismo de esa ilusión.[20]

Aunque la discusión del concepto de "falsa conciencia" está más allá del alcance de este prólogo, creo que es importante orientar a los lectores en contra de un concepto determinista de ideología que niega a los oprimidos su papel como agentes históricos. Y es por la misma razón que es importante revalorar nuestra descripción de las contradicciones inherentes a las relaciones entre oprimidos y opresores. Aun cuando el "sentimiento de aspirar", por el que el oprimido se siente impulsado a ser como el opresor, pueda parcialmente explicar un proceso a través del cual el oprimido resuelve sus contradicciones, no puede uno perder de vista a aquellos que sufren una opresión similar, aunque resistiéndola de forma matizada, y que se atreven a imaginar una concepción alternativa del mundo, una concepción en la que las condiciones opresivas no se perciben como resultado de la casualidad, la mala suerte o la voluntad de Dios, sino como producto de la acción humana. Ya que la miseria humana es producida

---

[18] En francés en el original: *raison d'être*.
[19] Citado en Macedo y Freire: *Ideology Matters*...
[20] Ídem.

por la acción humana, la transformación de esas condiciones opresivas necesitará también de la acción humana. El hecho de darse cuenta, por parte de los oprimidos, que el poder no es absoluto, resulta a veces un tanto imperfecto, pero les puede llevar a creer que ellos también tienen el poder de crear y recrear su mundo, haciendo de la opresión el objeto de su reflexión para luego dar paso a la acción, en una lucha constante hacia la liberación.

En otras palabras, la proclamación por parte de algunos estudiosos del "fin de la historia" –un fin de la historia que falsamente promete el fin del racismo, el fin de la lucha de clases y la paz permanente– ignora el hecho de que la historia no se conforma de hechos consumados,[21] sino en vez de eso, una creación humana que requiere que la veamos como transcurso del devenir, caracterizado como algo inacabado, como Freire brillantemente lo dijo.[22] En consecuencia, en lugar de conformarnos con la ilusión de que podemos escapar al drama de la opresión por medio de la fe, la falsa esperanza y el idealismo simplista contenido en la propuesta de que la historia ha terminado, los oprimidos necesitan cobrar plena conciencia de su papel en la historia, como víctimas y como disidentes, para poder evitar caer en la falsa ilusión promovida por el sistema de recompensas, una ilusión que puede resultar igualmente alienante.

En un contexto en el que los educadores llegan a verdaderos extremos para negar el papel de la ideología en su trabajo, los capítulos en este importante libro ponen en claro, una vez más, que todo el trabajo académico y científico siempre se toma un desvío a través de la ideología, reconocido o no. El develamiento de la ideología en todos los trabajos de investigación puede hacerse fácilmente al preguntarnos lo que Freire considera un cuestionamiento de lo obvio: ¿investigar en contra de qué, para quién y en contra de quién?

[21] En francés en el original: *fait accompli*.

[22] Paulo Freire: *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Boulder (Colorado, EEUU), 1998.

Presentación

En el mes de septiembre de 2011, un grupo de científicos del laboratorio del Gran Sasso, cerca de Roma, hacen pública la sospecha de que tienen en sus manos un descubrimiento científico extraordinario, que de corroborarse los resultados, cambiará de forma radical la visión que actualmente tenemos del universo. Registrando 15 mil rayos de neutrinos emitidos durante tres años desde el Centro Europeo de Investigaciones Nucleares, ubicado en Suiza, descubrieron que estas partículas subatómicas pueden viajar algunas fracciones de nanosegundos más rápido que la luz. Estos resultados contradicen de forma contundente la teoría especial de la relatividad, formulada en 1905 por Albert Einstein.

Este descubrimiento inaugura una crisis estructural dentro de la ciencia. De nuevo una crisis de la razón que demanda la emergencia de una racionalidad dialéctica. No sólo la física teórica entra en crisis, sino que estos nuevos resultados de la física nuclear, al abrir la posibilidad experimental de manipular el tiempo, de enviar información al pasado y al futuro, trastocan la lógica convencional y con ella a todas las esferas más diversas del conocimiento. ¿La ciencia debe temblar ante sus propios descubrimientos? ¿Estamos ante la urdimbre de la muerte del conocimiento científico? ¿La ciencia ha degenerado en un suicidio? O bien: ¿esta nueva crisis estructural del conocimiento científico demandan una reconfiguración de la razón? La ciencia emerge como una vocación autodestructiva de la razón.

Lo que entra en crisis es una razón contemplativa, un conocimiento ingenuo que deposita toda su confianza en la razón de la experiencia inmediata. Lo que está en crisis es un conocimiento científico basado en una razón única, omnímoda y omnisapiente. La crisis alcanza a una razón que tiene como credo la claridad, la transparencia y la neutralidad. La crisis estalla en la cara de una razón de la certidumbre, en una razón que detenta de forma autoritaria la verdad. De nuevo adquiere estatus ontológico la sinrazón de la razón imperante.

La actividad científica aboga por una racionalidad dialéctica; por una racionalidad que tenga como principio y fin su propia destrucción; por un nuevo racionalismo dialéctico basado en la complejidad y la incertidumbre; por un racionalismo afanado con denuedo en el error, en lo invisible, en la imposibilidad de la razón. La ciencia misma nos ha llevado ante los umbrales de una racionalidad autodestructiva, una racionalidad en lucha obsesiva con su existencia como condición dialéctica de su renacimiento. La racionalidad es asimiladora de conocimientos nuevos y extremadamente crítica de la experiencia adquirida.

Un racionalismo dialéctico también exige repensar el papel del método en la construcción de un objeto científico. El método ya no puede ser concebido con la ingenuidad cartesiana, como una serie de principios generales que aseguran la eliminación de las vicisitudes en el caminar de la actividad científica. El método debe concebirse como una vocación de riesgo, como una voluntad para enfrentar la incertidumbre. El método cartesiano, entendido como un único camino para llegar a un fin, se desvanece, y en su lugar emergen un sinfín de estrategias metodológicas capaces de enfrentar lo imposible. Cuando el método cartesiano triunfa, fracasa la imaginación. Cuando el método cartesiano entra en crisis se abre la posibilidad para que nazca de forma creativa un nuevo objeto científico. Cuando el método cartesiano pierde, la ciencia se hace más metódica. El método cartesiano es profesoral, cómodo, claro, transparente, minucioso, pero profundamente adormecedor de la razón. El método del racionalismo dialéctico es irreverente, clandestino, indisciplinado, aventurero y tremendamente incómodo para la razón imperante.

La investigación educativa también debe reinventarse ante esta nueva crisis del conocimiento científico. Debe desentrañar los mecanismos de opresión presentes en los discursos y las prácticas educativas para hacer posible la emergencia de un futuro menos desalentador. La investigación educativa debe desafiar racionalmente a la razón para que emerja una nueva racionalidad capaz de indignarse de la sinrazón de la razón. La investigación educativa no podrá hacer frente a esta nueva crisis del conocimiento científico si no tiene como punto de partida replantearse los principios epistemológicos de su propia razón.

Este libro ofrece una serie de discusiones teóricas que muestran, a manera de paisajes, diferentes posicionamientos epistemológicos en torno a la investigación educativa. Es un esfuerzo colectivo por enfrentar de forma teórica los nuevos desafíos ante los que se encuentra el conocimiento científico.

Paisajes epistemológicos de la investigación educativa. El título del libro no fue aleatorio. Los escritos que presentamos son política y epistemológicamente disímbolos; hacen gala de la contradicción y la diferencia. Mientras que para unos autores la investigación educativa está profundamente marcada por el compromiso político ante las injusticias sociales, para otros la especificidad de la investigación educativa es una falacia. Unos autores arriesgan definiciones y otros las hacen imposibles. Este es, sin lugar a dudas, una presentación de paisajes epistemológicos, paisajes de latitudes y de climas diferentes, paisajes con diferentes relieves y con diferentes claro oscuros, paisajes con perspectivas encontradas y complementarias que hacen una celebración de la imaginación y la creatividad humana.

Hoy más que nunca la investigación educativa necesita oxígeno de la filosofía, no para seguir sobreviviendo una vejez decrépita, sino para renacer políticamente en un mundo desalmado que la demanda. La definición de filosofía es tan escurridiza que se antoja imposible. Se podría abordar a la filosofía como una disciplina que organiza la resistencia a la división disciplinaria como lo hace Alain Badiou. También se podría definir a la filosofía como la única disciplina que no tiene objeto, como lo hace Louis Althusser. O bien, se podría definir a la filosofía como la única ciencia de los problemas resueltos, como la aborda Georges Canguilhem. Cualquier definición es válida, siempre y cuando el espíritu humano no sucumba ante la evidencia inerte de la sinrazón de la razón. Este libro no le teme a la crisis de las certezas del conocimiento científico; es, más bien, un canto a la razón de la sinrazón.

El libro contiene seis textos, a manera de espectroscopio newtoniano, que a través de la combinación de diferentes colores e intensidades de luz permite tener el pulso de las discusiones actuales en torno a la epistemología de la investigación educativa. Aunque los textos difieren en su argumentación y en sus posicionamientos teóricos, comparten una misma inspiración: trascender el ámbito técnico y empírico de la investigación educativa.

En un primer texto, Rigoberto Martínez Escárcega arriesga una delimitación política, epistemológica y metodológica entre lo que denomina la investigación *sobre* la educación y la investigación *de* la educación. El terreno epistemológico a partir del cual se articula esta delimitación conceptual es la teoría psicoanalítica. El texto contiene una propuesta para repensar el posicionamiento político de los agentes en el proceso de conocimiento.

En un segundo texto, Manuel Cacho Alfaro expone la tesis según la cual habría que hacer una delimitación teórica entre objetividad y neutralidad política. El eje argumentativo de esta tesis se basa en la teoría de la acción comunicativa de Habermas. El autor expone los argumentos centrales de la teoría hebermasiana y construye una delimitación conceptual de suma importancia para el quehacer de la investigación educativa. Al final del texto, el autor enuncia algunos puntos para desarrollar una crítica al pensamiento de Habermas.

En un tercer texto, Jorge Mario Flores Osorio esgrime una serie de elementos argumentativos para delimitar el objeto de estudio de la epistemología, la gnoseología, la teoría del conocimiento, la filosofía de la ciencia, la historia de la ciencia y la metodología. El autor se niega de forma contundente a sobreponer cualquier tipo de apellido a la actividad de investigación; argumenta que la investigación debe generar conocimiento original en cualquier campo del conocimiento y, por tanto, plantea que es una falacia la búsqueda de especificidad de la investigación educativa. El texto aborda los problemas más candentes de toda discusión epistemológica.

En un cuarto texto, Juan Carlos Cabrera Fuentes y Leticia Pons Bonals desarrollan de forma amplia los diferentes niveles de teorización (filosófico, epistemológico, metodológico) que deben estar presentes al considerar a la investigación educativa como un estudio regional. Los autores abordan la noción de región como una delimitación epistemológica y política ante el objeto de estudio, trascendiendo cualquier acercamiento empírico o topográfico al problema.

En un quinto texto, Sigifredo Esquivel Marín aborda una serie de reflexiones acerca de los retos que tiene que enfrentar cualquier esfuerzo teórico desde los territorios de América Latina. El escrito condensa argumentos del pensamiento complejo esgrimidos por Edgar Morin y Maturana, así como reflexiones de epistemólogos latinoamericanos como Hugo Zemelman. El escrito se ve fortalecido por reflexiones de sabios milenarios de oriente. Es una invitación a pensar con cabeza propia.

En un sexto escrito, Sandra Vega Villarreal reconstruye el proceso de vigilancia epistemológica al momento de investigar un objeto de estudio en particular. Este escrito muestra paso a paso las premisas epistemológicas que están presentes en una experiencia de investigación en donde se aborda un acercamiento crítico a las prácticas comunicativas en los espacios escolares.

El proyecto en su conjunto es el resultado del análisis y el debate que tan certeramente hemos establecido al interior de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa sobre un campo prácticamente marginado: la epistemología y los métodos de la investigación educativa.

Después de un camino marcado por tanta incertidumbre, damos a la luz pública este libro, el final de un nuevo comienzo, el comienzo de un viejo retorno. Aunque estamos impregnados de perplejidad y complejidad, celebramos el encuentro de una razón imposible.

Jim Al Khalili, profesor de física de la universidad británica de Surrey, manifestó públicamente como un síntoma de incredulidad, que "se comería sus calzoncillos" si se demostraba que las partículas subatómicas llamadas neutrinos se movían más rápido que la velocidad de la luz. El día viernes 18 de noviembre de 2011, los científicos del Instituto Italiano de Física Nuclear informaron públicamente que nuevas pruebas eliminaron un posible error sistemático en las mediciones originales y corroboraron los resultados encontrados. Ahora lo que no queda claro es lo que Jim Al Khalili hará con sus calzoncillos.

Chihuahua, Chih., a 29 de noviembre de 2011
Rigoberto Martínez Escárcega

Teoría crítica e investigación educativa
Imaginarios políticos de una definición polémica

Rigoberto Martínez Escárcega

El rol social del investigador otorga un carácter contradictorio a la actividad científica en el campo de la educación. Por una parte, el investigador actúa como un experto en procesos de legitimación, dedicado a la creación de marcos simbólicos, en virtud de los cuales los intereses de unos pocos parecen ser los de toda la sociedad. Pero, simultáneamente, desarrolla una actitud crítica e interrogativa frente a las sociedades humanas y sus situaciones concretas.

Thomas S. Popkewitz

Introducción

La teoría crítica aportó una reflexión política de gran importancia a las discusiones epistemológicas que tuvieron lugar a lo largo del siglo XX. Además de superar los reduccionismos teóricos que se suscitaron en el contexto de la Guerra Fría entre ciencia burguesa y ciencia proletaria, la teoría crítica mostró de forma convincente y argumentada el falso supuesto de la "neutralidad" en la construcción del conocimiento social. Los representantes de la escuela de Frankfurt,[1] como se les conoce en el ámbito internacional, no solo conjuntaron de forma dialéctica las aportaciones de la teoría psicoanalítica y el marxismo con el propósito de adentrarse en la complejidad de los fenómenos humanos, sino que introdujeron la dimensión política en la discusiones que sostuvieron los representantes del positivismo lógico

[1] Algunos de los principales representantes de la escuela de Frankfurt son: Max Horkheimer, Erich Fromm, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Jünger Habermas.

del círculo de Viena[2] contra los representantes de la tradición hermenéutica.[3] A pesar de las aportaciones epistemológicas de la teoría crítica, los académicos que se adscriben al campo de la investigación educativa en México se rehúsan a cualquier posicionamiento político sobre la definición conceptual de la investigación educativa.

Por otra parte, las construcciones de la teoría psicoanalítica permitieron visualizar la realidad en dos planos: una realidad psíquica y una realidad material. La realidad psíquica es el resultado de la confrontación entre las mociones pulsionales reprimidas en el inconsciente gobernados por el principio del placer y los mecanismos del censura del yo gobernado por el principio de realidad. La realidad psíquica es una desfiguración de la realidad material. En cambio, la realidad material encierra un núcleo traumático reprimido, que el yo se resiste a enfrentar. La realidad emerge como una desfiguración de lo real reprimido. Esta representación de la realidad como una manifestación censurada de lo real es el principio epistemológico para empezar a dudar de la representación empírica de la realidad material. Los datos ya no hablan por sí solos sobre el objeto pensado, la teoría psicoanalítica los convirtió en una representación tendenciosa y subjetiva. El psicoanálisis proporciona los elementos teóricos para construir una epistemología rupturista, una posición teórica que entabla una lucha a muerte contra el sentido común.

A partir de un posicionamiento epistemológico rupturista, se aborda a la educación como un fenómeno articulado por un núcleo traumático, como la manifestación desfigurada de un nodo político. A toda acción educativa le subyace un posicionamiento político que las teorías funcionalistas se niegan a enfrentar. Las teorías críticas tienen como principio epistemológico reconocer la naturaleza política de la educación, su carácter contradictorio, como una relación de dominación y contestación. Una vez asumido el núcleo traumático de la educación, se tienen elementos teóricos para realizar una delimitación política entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *de* la educación, tesis central que se pretende argumentar.

---

[2] Algunos de los principales integrantes del llamado Círculo de Viena son: Rudolf Carnap, Moritz Schlick, Hans Hahn, Friedrich Waismann, Otto Neurath, Herbert Feigl. Habría que señalar que si bien Ludwig Wittgenstein nunca se reconoció como miembro del Círculo de Viena, fue uno de sus principales inspiradores.

[3] Algunos de los principales exponentes de la teoría hermenéutica son: Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur.

En el primer apartado se expone de forma sucinta un debate de los académicos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) acerca de la delimitación teórica de la investigación educativa, con el propósito de mostrar el vacío de la discusión política. En un primer momento se hace énfasis en los puntos de desacuerdo explícitos y en un segundo momento se señalan algunos acuerdos implícitos del debate. En un segundo apartado se exponen algunas tesis centrales del psicoanálisis en donde se delimita el surgimiento de una realidad psíquica y una realidad material, preámbulo teórico indispensable para hacer una delimitación entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *de* la educación. En un tercer apartado se aborda el núcleo traumático de la educación, el carácter político de los problemas educativos a partir del cual se delimita políticamente a la investigación educativa. Finalmente, en un cuarto apartado, retomando los elementos teóricos construidos con anterioridad, se plantea una delimitación política, epistemológica y metodológica de la investigación educativa. El nodo argumentativo del ensayo se encuentra en la cuarta parte; sin embargo, es necesario acudir al estado del arte sobre la discusión de los académicos en México para evitar afirmaciones infundadas.

Este escrito nació como producto de una discusión colectiva que tuvo lugar entre las y los colegas que conformamos el Instituto de Pedagogía Crítica, en donde tratamos de dilucidar el proceso epistemológico a partir del cual la lógica del investigador invade políticamente la lógica del educador. Se puso en el centro de la discusión el proceso académico a través del cual el educador se ve obligado a renunciar a su identidad para poder ser reconocido por la academia como investigador. Como producto de una reflexión grupal se pudo reconocer que el campo de la educación está colonizado por las demás disciplinas. Este pequeño ensayo es un modesto esfuerzo por reivindicar políticamente la lógica del educador frente al campo de la investigación educativa. A pesar del carácter colectivo de algunos de los supuestos teóricos abordados, la responsabilidad final del contenido de este escrito la asume el autor.

I. Encuentros y desencuentros sobre la definición de investigación educativa

El debate de los académicos en México sobre la delimitación teórica de la investigación educativa tiene una larga historia. Sin

embargo, estas discusiones se caracterizan por una ausencia de posicionamientos políticos explícitos. Este vacío político en las reflexiones teóricas es un indicador de la falta de autonomía de un campo científico frente al poder de Estado.[4] Un acercamiento más detallado de esta discusión ayudará a justificar esta afirmación.

Como referente para estudiar esta discusión se tomaron en cuenta una serie de simposios que organizó el Comie acerca de la delimitación teórica de la investigación educativa, los cuales fueron publicados en el 2005 en un libro titulado *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*.[5] Además se estudiaron una serie de entrevistas realizadas a miembros destacados del Comie durante el 2006 en el marco de la reestructuración de las áreas en torno a las cuales se organizan los estados de conocimiento de la investigación educativa.[6] En la definición de investigación educativa los desacuerdos marcaron la pauta del debate.

Cuando se aborda quiénes son los actores legítimos para realizar investigación educativa, las discrepancias no se hacen esperar. Existe un grupo fuerte de académicos que sostiene que la investigación educativa es una tarea propia de especialistas y científicos. Ángel López y Mota afirma que la investigación educativa...

> Es una actividad profesional realizada por especialistas en diversas áreas y campos temáticos incluidos dentro del fenómeno de la educación, que busca principalmente generar conocimiento dentro de su ámbito de especialización (aunque buscando la eventual y directa transformación de un estado de cosas educativas). Esta actividad se desarrolla por comunidades de especialistas que compar-

---

[4] En 1984 se publica un artículo de Martiniano Arredondo en la *Revista Mexicana de Sociología*, en donde se aborda un estudio de la investigación educativa como un campo en construcción. Este documento es histórico, porque señala la influencia de la teoría de campo de Pierre Bourdieu en México. Es, sin lugar a dudas, un buen esfuerzo por realizar una sociología de la investigación educativa (Martiniano et al., 1984).

[5] En 1995, como preámbulo al Cuarto Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) organizado por el Comie, Pedro Gerardo Rodríguez escribe la editorial de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* a nombre del Centro de Estudios Educativos, en donde se señalan algunas debilidades del tercer CNIE, y se hace ver la importancia de abordar de forma colectiva una discusión sobre la definición teórica de la investigación educativa en vistas de la falta de consenso que prevaleció en la elaboración de los estados de conocimiento de la década de los ochenta del siglo XX (Rodríguez, 1995). En el cuarto CNIE llevado a cabo en Mérida, Yucatán, en

> ten el estudio de ciertos fenómenos educativos [Glazman, 2006, p. 2].

En este mismo sentido, Rosa Nidia Buenfil Burgos sostiene:

> La producción de conocimiento sobre lo educativo (incluido lo escolar y lo extraescolar de lo planeado y lo incidental), mediante procedimientos variados que de una manera u otra sean reconocidos como legítimos por una comunidad científica, y desde diversos enfoques teóricos cuya validez sea también reconocida [Glazman, 2006, p. 5].

Se suma a esta opinión Rita Angulo Villanueva, para quien la investigación educativa es "una actividad organizada y colegiada en una comunidad que se encarga de la producción social del conocimiento" (Glazman, 2006, p. 6).

En contraparte a estas opiniones, María Bertely opina que esta actividad debe abrirse a nuevos actores sociales. Sostiene que:

> De modo evidente, el acervo producido se multiplica, se diversifica, respondiendo no solo a los fines de la comunidad académica, sino a los intereses de la sociedad política y civil. La presencia de nuevos actores educativos exige construir referentes de identificación alternativos que permitan su inclusión, articular lo común con lo distinto y, en pocas palabras, reinventar nuestra comunidad a partir de un planteamiento democrático acorde a las circunstancias his-

---

1995, el Comie organizó un simposio en donde se abordó de forma sistemática un debate sobre la definición de la investigación educativa. En el simposio participaron como ponentes Ángel Díaz Barriga, María Bertely y Pedro Gerardo Rodríguez, y como comentaristas Armando Loera, Guillermo de la Peña y Salvador Martínez (Rodríguez, 2005). Diez años después, en el 2004, se organizó el segundo simposio de investigación educativa en las instalaciones de TV-UNAM en la Ciudad de México, en donde participaron como ponentes Susana García Salord y Eduardo Weiss, y como comentaristas Ángel Vera y Lorenza Villa Léver (Rodríguez, 2005). Un tercer simposio se organizó en septiembre del 2004 en las instalaciones del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. Participaron como ponentes Rosa Nidia Buenfil, Ángel López y Mota y Eduardo Remedi, y como comentaristas Miguel Bazdresh, Sonia Reynaga y José Luis Cortina (Rodríguez, 2005). Estos simposios, aunque distantes en el tiempo, constituyen un esfuerzo articulado por parte del Comie por reflexionar de forma colectiva acerca de la definición y linderos epistemológicos de la investigación educativa.

> tóricas por las que atraviesa el estado de la investigación educativa en México [Rodríguez, 2005, p. 38].

María Bertely es más explícita aún cuando señala que algunos proyectos de organizaciones populares debieran ser considerados como investigación educativa. Hace el siguiente comentario:

> Tuve la oportunidad de participar como evaluadora en una serie de proyectos englobados que se llaman Pacmyc, de culturas populares, donde la idea es financiar algunas propuesta de culturas populares que tienen el sentido de apoyar un número importante de proyectos con indígenas. Y encontré que en esa zona, que era básicamente la zona metropolitana, aparecía una buena proporción de corrientes críticas generadas por las organizaciones populares y comunitarias, y que no pasaban por este foro de discusión. Creo que, efectivamente, la validez de esos proyectos es distinta, particular, muy diferente del método que nos constituye como académicos, pero no por eso dejan de ser legítimos [Rodríguez, 2005, pp. 66-67].

Es claro que mientras para un grupo de académicos la investigación educativa es una actividad exclusiva de una comunidad de especialistas cuyas posiciones constituyen un campo científico, para otros académicos la investigación educativa es una actividad que involucra informalmente a una diversidad de actores sociales alejados de la academia.

Otro desacuerdo se presenta cuando se aborda el sentido teleológico de la investigación educativa, si es una actividad que tiene como propósito la generación de conocimiento o si es una actividad con fines prescriptivos que involucra proyectos de intervención e innovación educativa. Hay quienes argumentan que la investigación educativa solo sirve para comprender y dar cuenta de la realidad, excluyendo todo tipo de prescripción. Patricia Ducoing sostiene:

---

[6] El Comie, en la Primera Reunión Académica Nacional llevada a cabo del 9 al 11 noviembre del 2006 en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, decide reestructurar las áreas de investigación en torno a las cuales se organiza. Para dicha tarea se constituye una comisión que recogería la opinión sucinta de los representantes de todas las áreas temáticas en torno a la definición de investigación educativa entre otros asuntos más. La comisión quedó integrada por Raquel Glazman, Carlos Topete Barrera, Juan Carlos Cabrera Fuentes, Norma Georgina Gutiérrez Serrano y Alicia de Alba Ceballos. La comisión presentó un informe en donde de nuevo se hace patente la pluralidad de posturas en torno a la definición de investigación educativa (Glazman, 2006).

> Considero que la investigación significa dar cuenta de la realidad educativa, lo que indudablemente supone antes que nada la producción de conocimiento; es decir, la finalidad de cualquier investigación no es la formulación de propuestas, recomendaciones, diseños, etc., sino primordialmente comprender la realidad educativa. De ahí que todos los trabajos de carácter prescriptivo no puedan ser considerados como producciones de conocimiento, en tanto que en realidad solo reflejan los deseos del autor [Glazman, 2006, p. 3].

En este mismo sentido, Édgar González Gaudiano sostiene: "La investigación educativa es un proceso sistemático para obtener información significativa que permita comprender mejor un objeto de estudio del campo de la educación y guiar la práctica pedagógica" (Glazman, 2006, p. 3).

La definición de la investigación educativa como un proceso de generación de conocimiento también es defendida por Javier Loredo Enríquez:

> Para mí la investigación es un proceso evolutivo, continuo y organizado de constante exploración y descubrimiento, con el fin de conocer y comprender elementos concurrentes y/o influyentes que intervienen en un fenómeno, problema o situación. Se busca responder a preguntas específicas para generar conocimiento [Glazman, 2006, p. 4].

Bertha Orozco Fuentes se suma a esta postura, al argumentar que la investigación educativa es: "Una práctica social, político académica, cuya razón de ser es la producción seria, fundamentada del conocimiento cultural, social y discursivamente construido sobre los procesos y prácticas educativas" (Glazman, 2006, p. 6).

En abierta oposición a la postura anterior se encuentra un grupo importante de académicos que defienden la idea según la cual la investigación educativa comprende no solo la generación de conocimiento sino también proyectos de intervención e innovación educativa. Se tiene la definición de Pablo Latapí Sarre,[7] para quien la investigación educativa es:

> El conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos. La IE se relaciona con la inno-

> vación educativa, la cual es el conjunto de actividades intencionales y organizadas, orientadas a implantar los resultados de la IE, con el fin de mejorar los procesos y los sistemas educativos [Latapí, 1994, pp. 14-15].

Eduardo Weiss[8] es enfático cuando señala:

> La noción de campo contiene la investigación multidisciplinaria o multirreferencial, pero agrega la idea de que no solo se trata de ciencias sino de un área en donde se realiza estudios en forma de intervenciones educativas, de sistematizaciones de experiencias, diagnósticos, evaluaciones, etcétera [Weiss, 2003, p. 36].

Para Ángel Díaz Barriga, la investigación educativa se puede delimitar conceptualmente a partir de un trabajo "que reporta, con sólidos elementos conceptuales, una experiencia educativa" (Rodríguez, 2005, p. 27).

El debate en torno a si la investigación educativa es una actividad que solo se refiere a la generación de conocimiento o si se puede incluir también proyectos de intervención o de innovación educativa, es un tema que no tiene consensos entre los académicos.

Otro aspecto sobre el que tampoco ha sido posible generar acuerdos claros son los productos que pueden considerarse como investigación educativa. Mientras que para un grupo los ensayos no deben considerarse como investigación educativa, para otro los ensayos son una forma particular de presentar los resultados de la investigación. Este asunto del ensayo en particular generó un vivo debate entre los académicos del Comie que dejó ver las posiciones tan contrastantes que existen en México sobre la definición de investigación educativa.

---

[7] Uno de los primeros acercamientos sistemáticos al tema es un documento elaborado por Pablo Latapí en 1981, en donde se presenta un diagnóstico de la investigación educativa en México. Este documento va a ejercer una gran influencia en el campo, no solo por su carácter fundacional, sino por el criterio de demarcación con el que se aborda la investigación educativa (Latapí, 1994).

[8] En el 2003 se publican los estados de conocimiento de la investigación educativa en México de la década 1992-2002. En esta ocasión, el campo de la investigación educativa se constituye como una área de conocimiento autónoma, coordinada por Eduardo Weiss. En el estado de conocimiento se hace una revisión sucinta sobre los diferentes tendencias teóricas que han estado presentes en México sobre la definición del campo de la investigación educativa (Weiss, 2003).

En un primer momento, Eduardo Weiss, en el simposio llevado a cabo en la Ciudad de México en el 2004, planteó:

> Tomemos como la categoría más vieja, la más típica, digamos, de la investigación pedagógica, los ensayos: reflexiones acerca del fenómeno educativo que contribuyen a la formulación o conceptualización de un problema, tema o metodología que se ubica en el debate actual sobre el tema, manejando una bibliografía pertinente y actualizada [Rodríguez, 2005, p. 87].

Lorenza Villa Lever, en ese mismo simposio, contesta a la intervención de Eduardo Weiss en los siguientes términos:

> El otro es algo que decía hace un momento Eduardo. Creo que no hay que confundir la manera de presentar resultados o escritos, con lo que es investigación. Tú dices: los ensayos son muy importantes. Pero el ensayo no es una investigación [Rodríguez, 2005, p. 91].

Ángel Vera apoya de forma abierta la postura de Eduardo Weiss:

> Eduardo Weiss dice que la investigación produce reflexiones, y que por eso el ensayo es una forma de investigación. Yo también he considerado, durante mi historia de docente investigador, el ensayo, la monografía teórica –la discusión que se hace en una monografía–, como una forma de investigación importante [Rodríguez, 2005, p. 93].

Lorenza Villa Lever contesta de forma lacónica y enfática a la refutación de lo expuesto:

> Es que en ese caso también habría que definir ensayo. Porque te puedo decir que en muchos estados de conocimiento –por ejemplo ahora, los últimos que se hicieron– se tomó como decisión que los ensayos no entraban por considerarlos poco sistemáticos, por considerarlos una reflexión personal sobre equis tema o equis problema. En ese sentido yo digo que el ensayo no es investigación, y además es una forma de expresar algo [Rodríguez, 2005, p. 103].

Eduardo Weiss responde a las críticas realizadas a sus afirmaciones:

> A ver. Primero: tú dijiste "ensayo no es investigación". Brinco yo desde mi tradición. Porque estás hablando desde la tradición francesa donde investigación es investigación empírica, a lo Durkheim

> y a lo Binet; sociología empírica o psicología experimental son las formas de investigación y punto. Desde ahí defines: investigar es tal cosa; esta es una investigación empírica. Desde mi tradición alemana, yo digo que reflexión es el eje de todo, incluso antes de la investigación empírica. Deberíamos llamar "investigación y reflexión educativa" [Rodríguez, 2005, p. 102].

Posteriormente, los participantes en los simposios organizados por el Comie continuaron el debate a través de pequeños escritos que se incluyeron en el libro de *Linderos. Diálogos sobre la investigación educativa*.

José Luis Cortinas se sumó a las críticas del ensayo como producto de la investigación educativa:

> [...] desde mi identidad de investigador mexicano, considero importante juzgar lo que implicaría legitimar los ensayos como producto de la investigación educativa en términos de inclusión y exclusión de nuestra comunidad. En primer lugar, debemos preguntarnos qué nuevas posibilidades de implicar el quehacer educativo en nuestro país nos brindaría reconocer los ensayos como productos legítimos de la investigación. En segundo lugar, debemos considerar las repercusiones para el prestigio de nuestra comunidad que conllevaría otorgarles este estatus. En mi opinión, el balance para la comunidad mexicana de investigación educativa sería negativo: creo que perderíamos más de lo que ganaríamos al considerar los ensayos como productos de investigación educativa en México [Rodríguez, 2005, p. 197].

En contraparte a la opinión anterior, Susana García Salord elaboró un escrito en donde apoya la postura de Eduardo Weiss.

> Coincido con Eduardo Weiss cuando define que los ensayos en este campo, son "reflexiones acerca del fenómeno educativo que contribuyen a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología que se ubica en el debate actual sobre el tema, manejando una bibliografía pertinente y actualizada". Siendo esto así, ¿por qué no pueden tener un lugar en las revistas especializadas? Creo que "proscribir" el ensayo por "no científico" es como proscribir la monografía de los antropólogos por descriptiva (me pregunto si Bourdieu hubiera podido escribir el *Sentido práctico* como lo hizo, si no hubiera contado con tantas monografías de consulta, aparte de su propio trabajo de campo) [Rodríguez, 2005, p. 210].

Pedro Gerardo Rodríguez también participó con un pequeño escrito en donde se suma a las críticas hechas a Weiss por considerar al ensayo como un producto legítimo de la investigación educativa. A la letra dice:

> El ensayo, la especulación metafísica, la literatura, la promoción social y aun la artesanía intelectual reclaman su incorporación como legítimos integrantes del campo de la investigación. Ciertamente el ensayo es una forma de conocer. Ciertamente podemos construir conocimiento sin controlar las operaciones que realizamos [Rodríguez, 2005, p. 217].

Para terminar esta visión sucinta sobre el debate si el ensayo puede ser considerado como producto de la investigación educativa, reproducimos la postura de Ángel Díaz Barriga, cuya intervención fue con la que se inició el primer simposio en Mérida, Yucatán, en 1995. Argumenta:

> [...] desde el punto de vista conceptual, quizá la única delimitación posible a lo que puede llamarse investigación en educación es lo referido a cualquier trabajo que tenga alguna de las siguientes tres dimensiones:
>
> Primero. La que responda a teorización o desarrollo conceptual de la educación –donde se concibe a la educación como una disciplina, no como una ciencia–. De esta manera cabrían ensayos, ya que en mi opinión éste es un tema que ha sido poco comprendido en las tradiciones que buscan referentes empíricos [Rodríguez, 2005, p. 27].

Como puede verse, el debate sobre si el ensayo es un producto legítimo de la investigación educativa generó posicionamientos rígidos entre los académicos del Comie.

Otro desacuerdo se presenta cuando se aborda el papel del sujeto cognoscente con respecto al objeto de estudio en el proceso de investigación educativa.

Pedro Gerardo Rodríguez sostiene que el papel del investigador es mantener en suspenso sus presupuestos valorativos en el proceso de investigación. A la letra dice:

> El autocontrol metódico solo es necesario para quien sabe o intuye que está encerrado en la autorreferencia de sus presupuestos, y que sin darse cuenta tiende a deslizarlos, de manera subrepticia, cuando intenta comprender o explicar. También para quien sabe

> que lo difícil no es conocer, sino mantener en suspenso lo sabido [Rodríguez, 2005, p. 218].

En total oposición a la opinión anterior, Eduardo Remedi sostiene que es imposible eliminar la implicación del sujeto cognoscente en el proceso de generación de conocimiento, a pesar de la aplicación "rigurosa" del "método científico". La cita en extenso:

> Creo que es el momento de comenzar a reconocer, explícitamente, que en todo trabajo de investigación hay intenciones, intereses. Que persigo propósitos, y que esas miradas, intereses, propósitos, están implicados en el trabajo de indagación. No es un problema del método y sus resguardos. Es reconocer que en el método, la interpretación, el referente empírico, uno está implicado y que este lazo se hace presente, se presentifica transferencialmente en el proceso, el trabajo, los resultados. Debatir la implicación es combatir esta mirada ingenua y peligrosa, presente en nuestro campo y sostenida en el uso de métodos cuasinaturales desde una posición falsamente aséptica, fuertemente empirista o, en el otro extremo, resguardada en una teoría totalizante. Posturas, ambas, que justifican vía resultados presuntamente objetivos, derivaciones cargadas de la intencionalidad consciente o no del investigador, y que se encubre en un falso resultado metodológico esterilizado y mecánico, o en el encuadre de una teoría rígida, dogmática, incondicional [Rodríguez, 2005, pp. 153-154].

Se pude percibir que las diferencias en torno a la investigación educativa entre los académicos del Comie no son superficiales, sino que son la expresión de diferentes posicionamientos epistemológicos. Se presentan posturas enfrentadas. Por un lado, quien sostiene que un abordaje teórico y metodológico riguroso permite construir una visión objetiva de la realidad investigada; por otro lado, quien argumenta que ninguna teoría o método riguroso puede eliminar las implicaciones valorativas del sujeto investigador.

Como se pude ver, el interés de los académicos en México por tener una delimitación teórica de la investigación educativa tiene una larga historia. El resultado aparente de este debate es el reconocimiento explícito de múltiples posturas que hacen imposible cualquier acercamiento consensuado a la definición de investigación educativa.

Sin embargo, no todo es desacuerdo en estos debates de los académicos del Comie sobre la investigación educativa; también

hay de forma implícita puntos de encuentro que pasan desapercibidos por su invisibilidad. Una constante en este debate sobre la delimitación teórica de la investigación educativa es su marcado carácter academicista, en donde se deja de lado cualquier indicio por explicitar un posicionamiento político.

Es importante analizar de cerca los puntos de encuentro que tienen los académicos del Comie en la discusión teórica de la investigación educativa. Es tiempo de pasar de los desencuentros a los encuentros, de lo visible a lo invisible.

Eduardo Remedi, en un tercer simposio que tuvo lugar en la ciudad de Guadalajara en septiembre de 2004, pone a discusión la distinción ente la investigación *sobre* la educación y la investigación *en* la educación. Plantea:

> Cuando hacemos investigaciones sobre la educación, trabajamos con encuadres conceptuales/metodológicos procedentes de disciplinas como la sociología, la psicología, la política, la economía, la antropología, etc., que toman a la "cosa educativa" como objeto de estudio desde las lógicas y encuadres dominantes en las disciplinas de referencia. Cuando hacemos investigaciones en educación, nos ocupamos, deliberadamente, e implicamos al interior de los procesos educativos tratando de entender las lógicas y las temáticas de éstos, desde las particularidades en que se manifiestan [Rodríguez, 2005, pp. 140-141].

Según esta delimitación teórica, la investigación *sobre* la educación es cuando se investiga el hecho educativo con métodos y criterios de validez provenientes de otras disciplinas. En cambio la investigación *en* educación es cuando se investiga en el campo educativo desde las propias lógicas que lo articulan. Esta diferenciación conceptual va a ser retomada por los demás académicos sin generar discusión alguna.

Rosa Nidia Buenfil comenta: "Este tema que señala Remedi –me pareció interesante, cada día se aprende algo interesante– nunca lo había considerado así: investigación sobre la educación e investigación en la educación" (Rodríguez, 2005, p. 149). Ángel López y Mota apunta en el mismo sentido:

> Bien, yo quisiera aprovechar la segunda intervención para introducir una distinción que creo que está planteada en los documentos de referencia, y que a lo mejor tiene que ver con la cuestión esta de lo que señalaba Eduardo –en parte–, acerca de hacer investigación sobre la educación o en educación [Rodríguez, 2005, p. 150].

Susana García Salord también acude a la delimitación conceptual aludida por Remedi, para intervenir en el debate presentado en torno al carácter de la investigación educativa como indagación o intervención. Sostiene: "Vista así la cuestión creo que el esfuerzo colegiado podría dirigirse a erradicar la falsa oposición entre indagación/intervención y atacar el problema de fondo: en el campo se hace investigación en y sobre la educación" (Rodríguez, 2005, p. 208).

No se ha presentado ni un solo comentario que cuestione la delimitación conceptual de la investigación *sobre* y *en* la educación. Parece que este planteamiento generó de forma implícita un acuerdo entre los académicos sobre la delimitación teórica de la investigación educativa.

Es importante hacer notar que el mismo Eduardo Remedi señaló que esta delimitación conceptual no es una propuesta de su autoría, sino que la retomó de una vieja discusión internacional. Señala:

> Deseo aclarar, en primer lugar, que no soy yo el que dijo: "en" y "sobre"; se trata de un señalamiento que opera en el campo de la investigación educativa desde hace mucho tiempo y que podemos reconocer, por ejemplo, en las distinciones que Émile Durkheim plasmaba entre Pedagogía y Ciencias de la Educación, hace casi un siglo [Rodríguez, 2005, p. 152].

La delimitación conceptual entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *en* educación la desarrolla de forma amplia Teresa Pacheco Méndez (2000), tomando como fundamento las aportaciones de algunos teóricos franceses como Jacques Ardoino.[9] Sostiene que la investigación *sobre* la educación "se trata de un enfoque en donde la idea de regularidad en la consecución de los hechos y su control, viene desde fuera" (Pacheco, 2000, p. 19). En cambio, la investigación *en* educación "requiere entonces

[9] Es importante resaltar la publicación del libro titulado *La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación*, de Teresa Pacheco Méndez, en el 2000 por parte del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, en donde se aborda de forma crítica las implicaciones epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa, así como una delimitación teórica entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *en* la educación. Esta propuesta tiene como punto de partida algunas reflexiones elaboradas por los representantes contemporáneos de la pedagogía institucional en Francia. Este documento hace patente la influencia de la escuela francesa en el campo científico mexicano (Pacheco, 2000).

de una clara definición sobre la perspectiva histórica de los fenómenos de la educación, así como de una postura crítica y creativa frente al uso del capital teórico disponible (Pacheco, 2000, p. 22).

Esta delimitación conceptual de la investigación educativa tiene sus orígenes en la escuela francesa, así como la visión de la multirreferencialidad, la delimitación teórica de los estudios y otras propuestas conceptuales más. A pesar de que esta propuesta teórica ha sido aceptada de forma amplia por los académicos en México, no deja de tener supuestos teóricos sujetos a discusión. Esta delimitación teórica no es convincente, ya que la definición de investigación *en* la educación se puede apegar a la perspectiva epistemológica interpretativa, en donde el propósito de la investigación es comprender de forma holística la dinámica y los significados del campo educativo, sin que por ello se deje de imponer presupuestos epistemológicos propios de la fenomenología o de algunos estudios antropológicos. Esta demarcación teórica entre investigación *sobre* y *en* la educación se basa fundamentalmente en una reflexión metodológica, dejando de lado un abordaje político y epistemológico de la investigación educativa, reto que se pretende abordar en el presente escrito.

Una relectura atenta de la teoría psicoanalítica puede proporcionar elementos para dilucidar con profundidad una delimitación política y epistemológica de la investigación educativa. Sin embargo, asumir con seriedad esta tarea implica cambiar los términos de la discusión. Si tomamos como punto de partida la delimitación que realiza el psicoanálisis entre una realidad psíquica y una realidad material, habría que plantear una representación *sobre* la realidad y una representación *de* la realidad y, por tanto, de una investigación *sobre* la educación y una investigación *de* la educación. Ahora es importante abordar con detenimiento la propuesta epistemológica del psicoanálisis.

II. La propuesta epistemológica del psicoanálisis

Para contar con elementos teóricos que permitan dilucidar un acercamiento político y epistemológico a la definición de investigación educativa, se va a rescatar la diferencia que se establece en la teoría psicoanalítica entre los recuerdos *sobre* la infancia y los recuerdos *de* la infancia, que es el preámbulo para acercarnos a la diferencia entre una realidad psíquica y una realidad material.

En septiembre de 1899, apareció en el número tres de la revista alemana *Mschr. Psychiat. Neurol.*, un artículo de Sigmund

Freud titulado: *Sobre los recuerdos encubridores*. Es necesario considerar que al final de ese mismo año, Freud publicó el libro titulado *La interpretación de los sueños*, en donde se expone el nodo teórico del psicoanálisis.[10] Es el nacimiento del psicoanálisis en donde Freud descubre que el contenido de la conciencia no es más que una manifestación desfigurada de mociones pulsionales reprimidas en una instancia psíquica que denominó inconsciente. Los recuerdos infantiles, los sueños, los actos fallidos, los chistes, los olvidos, los síntomas neuróticos y psicóticos son otras tantas manifestaciones en donde se hacen presentes móviles del inconsciente.

Lo primero que llama la atención de los recuerdos infantiles es que parecen vincularse a una amnesia generalizada. A la mayor parte de las personas se les olvida los primeros años de la vida infantil y solo pueden recordar de forma consciente unas cuantas imágenes que tienen origen entre los dos y los cuatro años de edad. Estos recuerdos infantiles que parecen haberse escapado a la memoria son de gran importancia para la vida adulta de las personas. Esta peculiar característica de los recuerdos infantiles parece estar presente tanto en las personas que presentan algún tipo de neurosis como en las personas "normales".

Hay tres situaciones en las que se presentan los primeros recuerdos infantiles. Primero, hay un tipo de recuerdos infantiles que son corroborados por las personas adultas, narradas por los padres o los abuelos, pero que no se cuenta con la seguridad de haber ocurrido en la realidad objetiva o de haber sido inventados de forma posterior. Segundo, hay otro tipo de recuerdos infantiles que tratan sobre episodios significativos para la vida posterior de las personas que parecen pertenecer a la realidad ob-

---

[10] Dos años después, en 1901, Freud vuelve al estudio de los recuerdos encubridores en su obra titulada *Psicopatología de la vida cotidiana*. En este libro dedica un capítulo al estudio exclusivo de los recuerdos encubridores, haciendo agregados importantes en las ediciones de 1907 y 1920. El vínculo entre la amnesia infantil y la psiconeurosis va a ser estudiado en una de las obras principales de Freud, titulada *Tres ensayos de teoría sexual*, escrita en 1905. Aunque ya le había dedicado un estudio exclusivo a los recuerdos infantiles, Freud va a emplear lo investigado sobre el tema para psicoanalizar fantasías infantiles en casos de personas neuróticas concretas, específicamente en el estudio publicado sobre *El hombre de las ratas* en 1909 y con el caso *El hombre de los lobos*, publicado en 1918, así como en la 21 y 23 *Conferencias de introducción al psicoanálisis* impartidas durante 1917. En conclusión, podemos decir que los recuerdos encubridores son un tema central en la teoría psicoanalítica.

jetiva, ya que no han sido narrados por las personas adultas en función de que se perdió la relación con los personajes que intervienen en los recuerdos. Tercero, hay unos recuerdos infantiles que se presentan de forma hiperintensa a través de algunas imágenes aisladas, pero que tratan sobre asuntos nimios, sin importancia para la persona adulta y que parecen representar, sin lugar a dudas, la realidad objetiva. Este tercer tipo de recuerdos infantiles es sobre el que va a recaer el interés del psicoanálisis.

Las personas suelen admirarse de cómo es posible que se recuerde de forma tan intensa una serie de acontecimientos triviales sobre la vida infantil, cuando en esa misma época se desarrollaron acontecimientos de fundamental importancia para la persona adulta, pero de los cuales no se recuerda absolutamente nada. Freud comenta el caso de un profesor de filosofía cuyo recuerdo más temprano es la imagen de una mesa tendida sobre la cual estaba una fuente de hielo, mientras en esa misma época aconteció la muerte de su abuela que el niño sintió muchísimo. O bien, el caso de una muchacha cuyos primeros recuerdos infantiles se remiten al accidente que tuvieron algunas de sus muñecas, mientras que no le es posible recordar acontecimientos penosos que le hicieron adquirir posteriormente una psiconeurosis (Freud, 1986a).

A primera vista pudiera parecer extraña esta peculiaridad de los recuerdos infantiles, la capacidad de retener de forma nítida acontecimientos indiferentes y al mismo tiempo el olvidar experiencias significativas para la vida adulta de las personas.

Freud descubrió, a través de la terapia psicoanalítica de personas neuróticas, que los acontecimientos superfluos conservados de la vida infantil se relacionan de forma simbólica con experiencias significativas de los adultos. La vida psíquica parece reprimir en forma de olvido los recuerdos infantiles importantes y solo deja pasar a la conciencia los acontecimientos que aparentemente no le resultan vergonzosos.

Esto es posible si se da por sentado la existencia de diferentes instancias psíquicas: una instancia consciente que es en donde se presentan los recuerdos infantiles, una instancia inconsciente que es en donde se reprimen los recuerdos olvidados y una instancia preconsciente que es la encargada de censurar los contenidos de lo inconsciente que pasan a lo consciente. Freud lo expone de la siguiente manera:

> Únicamente se obtiene una explicación si se penetra más hondo en el mecanismo de tales procesos; uno se forma entonces la repre-

> sentación de que dos fuerzas psíquicas han participado en la formación de estos recuerdos: una de ellas toma como motivo la importancia de la vivencia para querer recordarla, mientras que la otra –una resistencia– contraría esta singularización. Estas dos fuerzas de contrapuesto efecto no se cancelan entre sí; tampoco sucede que un motivo avasalle al otro –con o sin menoscabo–, sino que sobreviene un efecto de compromiso, algo análogo a la formación de una resultante dentro del paralelogramo de fuerzas [Freud, 1986a, pp. 300-301].

Así, pues, tenemos diferentes instancias psíquicas con propósitos diferentes. Mientras que el contenido de lo inconsciente lucha por tener acceso a lo consciente, esta última instancia psíquica entabla una lucha de oposición para mantenerlo reprimido. El resultado es una formación de compromiso; no se impone ninguna de las instancias psíquicas; lo consciente permite que se exprese el contenido de lo inconsciente, pero siempre y cuando se someta a un procedimiento de desfiguración a manera de censura. El resultado es una imagen que parece a simple vista cómica o intrascendente.

La instancia psíquica que se encarga de aplicar la censura al contenido del inconsciente es el preconsciente. Existen por lo menos tres grandes mecanismos que emplea el preconsciente para llevar a cabo la censura o desfiguración del contenido del inconsciente: el desplazamiento, la condensación y la representación simbólica.

El desplazamiento se refiere a un cambio de intensidad psíquica entre los elementos que componen las imágenes de los primeros recuerdos infantiles. Los elementos más importantes o primarios que componen la imagen de un recuerdo infantil son elementos sin importancia o secundarios en los recuerdos reprimidos y, viceversa, los elementos primarios de un recuerdo reprimido suelen desplazarse por elementos secundarios en las imágenes de los recuerdos que se presentan en la conciencia. En palabras de Freud:

> Los recuerdos indiferentes de la infancia deben su existencia a un proceso de desplazamiento; son el sustituto en la reproducción mnémica, de otras impresiones de eficacia sustantiva cuyo recuerdo se puede desarrollar a partir de ellas por medio del análisis psíquico, pero cuya reproducción directa está estorbada por una resistencia [Freud, 1986b, p. 48].

La condensación hace referencia al procedimiento de censura por el cual un elemento que forma parte de la imagen de un recuerdo infantil representa a diferentes elementos de un recuerdo reprimido; y viceversa, de cómo un elemento de un recuerdo reprimido puede estar presente en los diferentes elementos que componen la imagen de un recuerdo infantil. "Hay, sobre todo, una llamativa tendencia a la condensación, una inclinación a formar nuevas unidades con elementos que en el pensar de vigilia habríamos mantenido sin duda separados (Freud, 1986c, pp. 165-166).

El simbolismo es otro mecanismo de censura en donde los elementos que componen la imagen de un recuerdo infantil representan de forma simbólica mociones pulsionales reprimidas en el inconsciente.

Aquí tenemos a grandes rasgos los mecanismos de censura que la instancia psíquica preconsciente aplica a los contenidos de lo inconsciente, y por los cuales los primeros recuerdos de la vida infantil con frecuencia nos van a parecer extraños, nimios, prosaicos, insignificantes y sin sentido para la vida adulta. Sin embargo, estas imágenes de aparente insignificancia sobre la vida infantil nos van a conectar de forma indirecta con vivencias de fundamental importancia para la vida adulta que fueron olvidadas por la conciencia y cohabitan reprimidas en lo inconsciente.

Veamos este asunto de los recuerdos encubridores con un ejemplo del propio Freud. En el artículo de 1899, nos cuenta el recuerdo infantil de un sujeto hipotético de treinta y ocho años de edad, pero a través de la posterior publicación de sus escritos epistolarios, se descubrió que el caso hacía referencia a su vida personal. El recuerdo infantil es narrado de la forma siguiente:

> A la edad de tres años cumplidos abandoné el pequeño poblado donde nací para trasladarme a una gran ciudad; ahora bien, todos mis recuerdos se desenvuelven en aquel poblado, y por tanto corresponden a mi segundo y tercer año de vida...
>
> Veo un prado cuadrangular, algo empinado, verde y de tupida vegetación; dentro de lo verde muchísimas flores amarillas, evidentemente son de diente de león común. En lo alto del prado, una casa campesina, ante cuya puerta están de pie dos mujeres que conversan animadamente entre sí: la campesina de pañuelo en la cabeza, y una niñera. En el prado juegan tres niños, uno de ellos soy yo (entre dos y tres años de edad), los otros dos mi primo, un año mayor, y mi prima, hermana de él, que tiene casi mi misma edad. Cogemos las flores amarillas y cada uno tiene en la mano un número de flo-

> res ya cogidas. El ramillete más hermoso lo tiene la niñita; pero nosotros, los varones, como obedeciendo a una consigna caemos sobre ella y le arrebatamos las flores. Ella corre llorando cuesta arriba por el prado y recibe como consuelo de la campesina un gran trozo de pan negro. Apenas nosotros lo vemos, arrojamos las flores, nos precipitamos también hacia la casa e igualmente pedimos pan. Lo recibimos también, la campesina corta el pan con el cuchillo largo. Este pan me sabe exquisito en el recuerdo; y con esto se interrumpe la escena [Freud, 1986a, pp. 304, 305].

Estas imágenes de los recuerdos infantiles de Freud le resultan extraños y sin significado. De pronto se pregunta desde cuándo lo ocupaba este recuerdo infantil, si retornaba periódicamente desde la infancia o si afloró tras una ocasión posterior posible de recordar. Esta pregunta aportó los elementos suficientes para la interpretación de los recuerdos infantiles. Freud narra:

> Pero puedo concebir también la ocasión de que partió el despertar de estos y de muchos otros recuerdos de mis primeros años. A los diecisiete años, siendo yo estudiante secundario, por primera vez volví a mi lugar de nacimiento durante un periodo de vacaciones, y ello como huésped de una familia que era amiga nuestra desde aquella prehistoria…
>
> Yo tenía diecisiete años y en la familia que me hospedó había una niña de quince, de quien me enamoré en seguida. Fue mi primer entusiasmo, asaz intenso, pero mantenido en total secreto. A los pocos días, la muchacha partió de viaje hacia el establecimiento educativo del que había venido también ella para las vacaciones, y esta separación luego de un trato tan breve no hizo sino exacerbar las añoranzas. Pasaba largas horas en solitarios paseos por los magníficos bosques, atareado en construir castillos en el aire, que, cosa rara, no aspiraba al futuro, sino que buscaba mejorar el pasado…
>
> Y es raro: cuando ahora en ocasiones la veo –por casualidad se ha casado aquí–, me resulta extraordinariamente indiferente, y sin embargo puedo acordarme con precisión de cuán largo tiempo siguió ejerciendo efecto sobre mí el color amarillo del vestido que ella llevaba en el primer encuentro, toda vez que en alguna parte volvía a ver el mismo color [Freud, 1986a, pp. 306-307).
>
> Ahora doy en otro ocasionamiento, más cerca en el tiempo, que ha vuelto a mí impresiones de la infancia. A los diecisiete años había vuelto a ver el villorrio: tres años después, para las vacaciones, estuve de visita en casa de mi tío; encontré entonces a los niños que

> habían sido mis primeros compañeritos de juego, aquel primo un año mayor y la misma prima de mi edad que aparece en la escena infantil con el prado de dientes de león…
>
> Esta vez las cosas fueron distintas. Yo estaba ya en la universidad y dedicado por entero a los libros; para mi prima, nada me quedaba. Que yo lo sepa, no forjé entonces ninguna de tales fantasías. Pero creo que mi padre y mi tío forjaron el plan de que yo trocara mi abstruso estudio por otro de aplicación más práctica, y después de terminados mis estudios me radicara en el lugar de residencia de ese tío y tomara por esposa a mi prima. Como notaron lo absorbido que estaba en mis propios designios, se abandonó aquel plan; no obstante creo haberlo colegido con certeza [Freud, 1986a, pp. 307 y 308].

Enseguida se aclara el significado del recuerdo infantil. De la escena Freud destacó como el elemento más intenso el pan campesino que le supo exquisito. Esta representación sentida casi alucinatoriamente se corresponde con aquella idea de la fantasía según la cual, de haber permanecido en el lugar natal, casándose con la muchacha del vestido amarillo, cual cómoda le habría resultado la vida, o expresado de forma simbólica, cuán bien le habría sabido el pan por el cual tanto luchó en la vida posterior. Por otra parte, la imagen infantil de Freud tiene elementos que se mezclan con la segunda fantasía, la del plan trazado por el padre y el tío, de casarse con la prima. Arrojar las flores para trocarlas por el pan significa abandonar los ideales poco prácticos de sus estudios y abrazar una profesión práctica para ganarse el pan.

Freud mezcla y sustituye elementos de las dos fantasías en el recuerdo infantil a manera de desplazamiento y condensación. La niña del recuerdo, su prima, la sustituye por la muchacha del vestido amarillo de quien se enamoró a los diecisiete años. Mientras que con su prima se presentan todas las oportunidades para casarse, con la muchacha del vestido amarillo se presentan obstáculos insalvables. Entonces, las flores amarillas de diente de león que aparecen en la imagen del recuerdo infantil no es más que el deseo fantaseado de que la muchacha de la que se enamoró Freud pasara a ocupar el lugar de la prima. Y solo entonces, con todo gusto cambiaría el ideal de sus estudios por una profesión más práctica; este es el significado simbólico de la escena en donde se cambia las flores por el pan.

El recuerdo no solo representa la fantasía de un deseo infantil inocente; también es la representación simbólica de una fantasía sexual no admitida por la conciencia moral del adulto. Las

flores significan quitarle la virginidad a la mujer amada, pero esto sería quitarle la inocencia a los recuerdos de la infancia, cosa que no tolera la conciencia del adulto, reprimiéndose estas fantasías en el inconsciente. Entonces, para poder encontrar un medio de expresión esta moción pulsional reprimida en el inconsciente, tiene que sufrir una censura por el preconsciente a manera de desplazamiento, condensación y desfiguración, lo cual se ve expresado en la imagen del recuerdo infantil. "A un recuerdo así, cuyo valor consiste en subrogar en la memoria unas impresiones y unos pensamientos de un tiempo posterior, y cuyo contenido se enlaza con el genuino mediante vínculos simbólicos y otros semejantes, lo llamaría un recuerdo encubridor" (Freud, 1986a, p. 309).

Es importante señalar que los recuerdos tampoco se pueden reducir a pura fantasía e invención. Los recuerdos infantiles son una formación de compromiso entre las fantasías reprimidas en lo inconsciente y la realidad objetiva de donde toma la materia prima los elementos para la formación de la imagen del recuerdo. Freud señala:

> Es muy posible que en el curso de este proceso la misma escena infantil sufra alteraciones; estoy seguro de que, siguiendo este camino, se producen también falsamientos del recuerdo… Pero la materia prima era utilizable. De no haberlo sido, este recuerdo no hubiera podido ser elevado a la conciencia entre todos los otros [Freud, 1986a, p. 311].

Entonces emergen dos planos de la realidad: uno que se refiere a la realidad material, a las experiencias que sucedieron de forma efectiva, y otro que hace alusión a las realidad psíquica, a los recuerdos infantiles que se presentan como fantasías de la realización de deseos, de lo que nos hubiera gustado que sucediera.

Los recuerdos infantiles, al igual que los sueños y los síntomas neuróticos, son una realización desfigurada de deseos reprimidos.

Por tanto, se debe distinguir entre los recuerdos *sobre* la infancia y los recuerdos *de* la infancia. Los recuerdos *sobre* la infancia se refieren a las imágenes desfiguradas, a manera de formación de compromisos, que representan a los deseos reprimidos. Mientras que los recuerdos *de* la infancia se refieren a la realidad material, a los acontecimientos que sucedieron de forma efectiva. Como bien lo apunta Freud:

> Esta intelección reduce, a nuestro juicio, el abismo entre los recuerdos encubridores y los restantes recuerdos de la infancia. Acaso sea en general dudoso que poseamos unos recuerdos conscientes *de* la infancia, y no más bien, meramente, unos recuerdos *sobre* la infancia [Freud, 1986a, p. 315].

Esta diferenciación entre los recuerdos *de* la infancia y los recuerdos *sobre* la infancia proporciona elementos epistemológicos para hacer una distinción entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *de* la educación. La investigación *sobre* la educación es un acercamiento superficial a los problemas educativos, una visión desfigurada de la educación. En cambio, la investigación *de* la educación es el enfrentamiento con el núcleo político de la educación, un encuentro con lo real reprimido de acción educativa. El carácter político de todo hecho educativo se constituye en el núcleo traumático de la educación, en el móvil de la desfiguración de lo real en la representación de la realidad educativa. Pero antes de abordar la delimitación entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *de* la educación es importante desarrollar a detalle el núcleo traumático de la educación.

III. El núcleo traumático de la educación

El punto de partida para dilucidar la delimitación teórica entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *de* la educación es aceptar que el hecho educativo presenta un núcleo traumático, un nodo político al que el investigador le es imposible sustraerse. Las teorías funcionalistas definen a la educación como una acción adaptativa, ajena a cualquier posicionamiento político, mientras que las teorías críticas tienen una visión política de la educación, como una relación de poder, como un conflicto entre la dominación y la contestación. Las teorías funcionalistas encubren de forma desfigurada un núcleo real reprimido que el sentido común se niega enfrentar. En cambio, las teorías críticas reconocen un núcleo político en todo hecho educativo sobre el que es necesario ejercer todo un esfuerzo de inteligibilidad para llevarlo al plano de conciencia y convertirlo en una posibilidad emancipadora. La investigación *sobre* la educación se fundamenta en las teorías funcionalistas, mientras que la investigación *de* la educación tiene como inspiración los avatares de las teorías críticas. Por tanto, es importante estudiar cómo definen a

la educación tanto la teoría funcionalista como las teorías críticas.

Abordemos en primer lugar cómo se define a la educación desde la teoría funcionalista, perspectiva teórica a la cual se adscribe la visión oficial. Émile Durkheim plantea:

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado [Durkheim, 1997, p. 74].

Desde esta perspectiva, la educación tiene una función adaptativa; se trata de desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exige la sociedad. La educación no tiene como función cambiar el sistema social, sino contribuir a su regulación y a su equilibrio. La educación desarrolla en el niño cierto tipo de habilidades para los que está particularmente destinado; por tanto, la educación es diferenciadora, pues tiene como función ubicar a los individuos en los diferentes roles sociales al tomar como referencia sus aptitudes intelectuales. Esta definición de educación naturaliza las diferencias sociales; según ella hay quienes nacen para pensar y quienes nacen para actuar. "No todos estamos para meditar; hace falta hombres de sensación y de acción" (Durkheim, 1997, p. 61).

La teoría funcionalista concibe al Estado como una encarnación general de los intereses particulares de los ciudadanos. El Estado es un órgano de regulación social. El Estado es el garante del orden social. Por tanto, el educador, como un agente social, como un representante del Estado, debe ser laico, debe mantenerse al margen de cualquier posicionamiento político. El educador tiene la función de desarrollar las habilidades intelectuales, físicas y emocionales de los nuevos ciudadanos para que se puedan adaptar sin problemas a la sociedad. La educación es el medio más importante con el que cuenta el Estado para regular la sociedad, para generar ciudadanos que respeten y velen por el orden social.

Esta visión de la educación naturaliza las desigualdades sociales. La educación que imparte el Estado es el medio más eficaz de promoción social. La escuela atenúa las desigualdades sociales y culturales, ya que a través de la escuela todos los individuos tienen la posibilidad de ascender socialmente. Por tanto,

la desigualdad social es un problema que está centrado en los individuos. Esta perspectiva sociológica termina legitimando el argumento de que las sociedades son por naturaleza desiguales.

Frente a este posicionamiento sociológico emerge el pensamiento crítico, el cual parte del supuesto fundamental de que el Estado no representa los intereses generales de la sociedad, sino que es un aparato de dominación de clase; es la institucionalización violenta del poder. La escuela, para algunos de los teóricos marxistas, se concibe como un aparato ideológico de Estado que tiene como función legitimar y reproducir las relaciones sociales del modo de producción capitalista (Althusser, 1992).

El pensamiento crítico no es una declaración panfletaria en contra de la educación como un medio de control y de inculcación de la ideología burguesa, sino que aborda la relación entre la educación y la sociedad como un objeto científico.

Bowles y Gintis (1981), dos economistas críticos estadunidenses, demuestran de forma empírica cómo el nivel de escolarización no se debe a las diferencias en el coeficiente intelectual de los estudiantes, sino a su condición social. Toman como objeto de investigación una muestra de estudiantes con un coeficiente intelectual semejante, y luego proceden a observar a través de un diseño longitudinal el nivel de escolarización según la condición económica de los estudiantes. El resultado es contundente: existe un nivel significativo de correlación entre el nivel de escolarización y la condición social de los estudiantes. Estos resultados contradicen los supuestos de la teoría funcionalista. Se encuentra que el éxito escolar no se debe a las capacidades intelectuales de los individuos, sino a la clase social a la que pertenecen.

Por su parte, Baudelot y Establet (1981) van a descubrir que dentro del sistema escolar de los países con una formación social predominantemente capitalista se configuran de forma implícita dos grandes redes de escolarización según el origen social de los estudiantes. Las redes de escolarización se articulan con lógicas diferentes: una red opera con una lógica para subordinar (teórica-empresarial) y la otra red con una lógica para ser subordinado (técnica-gremialista). El sistema escolar reproduce y genera las desigualdades sociales.

Los culturalistas críticos, como Bourdieu y Passeron (1981, 2008), van a demostrar de forma empírica que la escuela no necesita de la regulación directa de la clase dominante para que de forma cotidiana tanto maestros como estudiantes ejerzan una relación basada en la violencia simbólica; es decir, una relación social en donde el oprimido se convierte en cómplice activo de su

propia dominación. La educación, vista como una encarnación de un sistema de relaciones fundadas en la violencia simbólica, se complejiza, deja de ser un aparato monolítico de dominación y se convierte en un campo contradictorio de relaciones de poder.

Basil Bernstein (1993) va a descubrir cómo los códigos lingüísticos están asociados de forma significativa con la condición social de los estudiantes. El código lingüístico de los estudiantes va a generar desigualdades de acceso a la cultura escolar. Este autor demuestra que el código lingüístico es un medio de segregación en donde la escuela deja de jugar un papel políticamente neutral. La escuela emerge de forma científica como un medio de dominación cultural.

Pero no solo surgieron una gran cantidad de investigaciones que demostraron de forma empírica cómo la educación es un medio de dominación cultural; también Michael Foucault (2001), a través de un estudio genealógico, mostró a la escuela como un instrumento de normalización y disciplinarización, como un espacio en donde cobran forma diversos dispositivos de poder para domesticar y matar el pensamiento crítico de los individuos.

En la perspectiva crítica, la visión de la escuela y la educación transitó de una postura reproduccionista a una perspectiva más dialéctica; la escuela dejó de ser un simple instrumento de reproducción social y se convirtió en un espacio político contradictorio en donde cobran forma diferentes estrategias tanto de dominación como de contestación. Paulo Freire (1990) va a reconocer que la educación es un medio de colonización cultural, pero al mismo tiempo se puede convertir en una acción emancipadora, en una actividad política de concienciación y de liberación.

Los educadores críticos contemporáneos, como Henry Giroux (2003) y Peter McLaren (1995), a través de estudios etnográficos descubrieron cómo la escuela es un espacio dialéctico de dominación y resistencia. La educación es vista como un espacio político en disputa, en donde cobran forma las más descarnadas prácticas racistas, homofóbicas y de segregación social, al mismo tiempo que se configuran y se ponen en operación múltiples y variadas tácticas políticas de oposición y resistencia.

Giroux (2003) va a estudiar las prácticas contestatarias que cobran forma al interior de los espacios escolares. Se hace una diferenciación política entre las acciones de resistencia y las conductas de oposición. Las conductas de oposición tienen como objetivo desafiar la cultura escolar, pero terminan reforzando las relaciones de dominación que la sustenta. En cambio, las acciones de resistencia son el despliegue colectivo de tácticas políti-

cas, en donde los protagonistas le disputan al sistema complejo de dominación escolar la configuración de un mundo menos desalentador.

La educación, desde la perspectiva crítica, es un objeto de estudio contradictorio, constituido de forma dialéctica por elementos de opresión y contestación política.

A pesar de los esfuerzos realizados por los teóricos críticos que abordan de forma científica la naturaleza política de la educación, esta perspectiva sociológica es marginal en las sociedades basadas en la explotación de clases.

El núcleo traumático de la educación está constituido por este posicionamiento sociológico. La educación puede plantearse como una acción socializadora tendiente a adaptar al individuo a la sociedad o como un objeto político vertebrado por la opresión y la contestación. Es evidente que el Estado no va a promover una visión política de la educación debido a que atenta contra los intereses de los grupos hegemónicos. Tampoco los investigadores orgánicos van a reconocer a la educación como un objeto de estudio político, ya que pone en peligro las prerrogativas que les otorga el poder de Estado por su condición de intelectuales.

El posicionamiento sociológico en torno a la naturaleza política de la educación, a lo que se denomina como el núcleo traumático de la educación, es el punto de partida para la configuración de las dos realidades que la teoría psicoanalítica hizo posible que emergieran. La educación como una acción adaptativa, según la definición de la teoría funcionalista, da forma a una realidad psíquica, a una desfiguración de lo real reprimido. En cambio, la educación como una acción política, según la definición de las teorías críticas, tiene como punto de encuentro a la realidad material. La investigación *sobre* la educación se fundamenta en las teorías funcionalistas, en una desfiguración del núcleo traumático de la educación, mientras que la investigación *de* la educación se basa en las teorías críticas, en el encuentro psicoanalítico con lo real reprimido.

IV. Investigación *sobre* la educación e investigación *de* la educación

1. Delimitación política

La investigación educativa tiene una doble función. Por un lado, puede servir para legitimar y dar coherencia simbólica a las rela-

ciones sociales dominantes; y por otro lado, se puede convertir en un medio para racionalizar las posibilidades radicales de una transformación social. En este mismo sentido lo señala Thomas Popkewitz: "[…] las ciencias sociales y de la educación tienen una función doble; por una parte, describen; por otro, orientan a los individuos en sus posibilidades de acción" (1988, p. 7).

El posicionamiento político del investigador ante el núcleo traumático de la educación es lo que distingue a la investigación *sobre* la educación de la investigación *de* la educación.

La investigación *sobre* la educación parte del supuesto funcionalista según el cual la educación es una acción adaptativa que tiene como propósito colocar a los individuos en la función a la que están socialmente destinados. La investigación *sobre* la educación despolitiza el campo educativo, aborda el estudio de la educación como un objeto de investigación independiente de los posicionamientos políticos del investigador. Ya sea bajo la tradición nomotética-empirista o bajo la tradición hermenéutica-interpretativa, el investigador no asume un compromiso político con el problema educativo investigado. Este tipo de investigación le otorga un énfasis desmedido a los criterios epistemológicos y metodológicos de la investigación, dejando de lado cualquier referencia a un posicionamiento político ante el mundo.

Al negar a la educación como un fenómeno político, la investigación *sobre* la educación asume de forma implícita una posición política. El silencio político del investigador en medio de una sociedad injusta lo convierte en cómplice simbólico del opresor. La supuesta neutralidad política de este tipo de investigación es una posición política ante el fenómeno político investigado.

La educación es una actividad política por antonomasia: se educa para que los estudiantes acepten y se adapten a la sociedad establecida o se educa para que los estudiantes critiquen y transformen el mundo en el que les tocó vivir. Cuando se rehúsa a enfrentar este nodo político de la educación, la investigación termina convirtiéndose en un discurso que legitima y da coherencia a las relaciones de poder establecidas. Rehuir el sentido político de la educación es una forma de adoptar un papel conservador ante el objeto investigado. Thomas Popkewitz señala:

> Con la reducción del conocimiento a un estilo de discurso específico, el científico hace de este último una ideología. Además, legitima a un grupo social concreto, otorgándole el papel de árbitro del conocimiento, de la responsabilidad y de las posibilidades del hombre [1988, p. 12].

La falta de un compromiso crítico ante la educación convierte a los investigadores en un grupo de intelectuales orgánicos que terminan por legitimar el discurso oficial. La investigación *sobre* la educación tiende a eficientar las políticas educativas establecidas; la agenda de investigación la marca el Estado. Popkewitz señala:

> Gran parte de los proyectos de investigación realizados en las escuelas, aceptan los objetivos de los programas pedagógicos oficiales, limitándose a "explicar" cómo se cumplen… Las consecuencias de todo ello es una teoría pedagógica *ad hoc* que justifica el diseño y la selección de los contenidos decididos por los administradores [1988, p. 13].

En la investigación *sobre* la educación, los investigadores se asumen como una comunidad académica encargada de imponer los criterios de legitimidad científica, pero terminan subordinando la investigación a la burocracia estatal. En los proyectos que reciben presupuesto oficial, las demandas específicas de la investigación las impone el Estado. Pero el Estado no solo impone la agenda de la investigación, sino que subordina los resultados a las demandas y prioridades del sector empresarial. La investigación termina convirtiéndose en un medio para eficientar el sistema escolar y en un discurso que legitima y da coherencia al sistema social en su conjunto. La investigación *sobre* la educación culmina acusando a los principales actores educativos del fracaso escolar del cual son víctimas, dejando intactas las relaciones de explotación capitalista. Como señala Popkewitz:

> […] la aceptación de las categorías institucionales conduce, a menudo, a la creencia en que las causas del fracaso escolar se encuentran en los alumnos. Lo que en realidad son problemas de la situación social de los escolares, se consideran problemas de su vida familiar o de motivación individual. De esta manera, la organización de la escuela y de la sociedad quedan al margen de la investigación [1988, p. 14].

La investigación *sobre* la educación es una asunción conservadora ante la naturaleza política de la educación; es la defensa de una supuesta neutralidad política del investigador ante su objeto de estudio. La investigación *sobre* la investigación se niega a enfrentar a la educación como una actividad política y termina con-

virtiéndose en un discurso que racionaliza y da coherencia simbólica a una sociedad opresiva e irracional.

En contraparte a esta postura, la investigación *de* la educación tienen como premisa fundamental enfrentar el núcleo traumático de la educación, concebir los fenómenos educativos como una práctica política, como una actividad contradictoria que sirve tanto para justificar como para criticar el orden establecido. La investigación *de* la educación no puede ser neutral ante su objeto de estudio; se asume como una praxis crítica con sentido emancipatorio que tiene como función contribuir a la concienciación de los grupos oprimidos y a la transformación radical de la sociedad.

La investigación *de* la educación pone en el centro de su interés denunciar a la educación como un dispositivo de control, como un mecanismo de normalización y disciplinarización (Foucault, 2001) que mata cualquier indicio de pensamiento crítico. Pero al mismo tiempo hace posible que la educación se transforme en un potencial para la concienciación y la liberación (Freire, 1990).

La investigación *de* la educación construye su propia agenda investigativa, establece sus prioridades de investigación, no se deja imponer demandas por parte de los funcionarios o de los grupos de empresarios pragmáticos. La investigación *de* la educación se compromete con los grupos oprimidos en la denuncia de su condición de opresión y en la racionalización de su emancipación.

La investigación *de* la educación no es una simple interpretación del mundo; es, antes que nada, un compromiso con el mundo y su transformación. La investigación *de* la educación no reconoce la exclusividad de los criterios científicos que imponen los grupos de académicos: incorpora a la práctica de la investigación las cosmogonías y los esfuerzos de emancipación de los grupos oprimidos. La investigación *de* la educación no solo toma en cuenta la generación de conocimiento, también incorpora los estudios de intervención pedagógica que se comprometen políticamente con los oprimidos.

En la investigación *de* la educación no se desecha a la investigación nomotética-empirista ni a la investigación hermenéutica-interpretativa, más bien es utilizada como una herramienta heurística para denunciar las injusticias y las relaciones de poder en las que los oprimidos se pueden llegar a convertir en cómplices activos de su propia dominación. La investigación *de* la investigación se compromete políticamente con el mundo.

La capacidad de enfrentar a la educación como una actividad política, como una actividad articulada por relaciones de poder, es el principio sociológico a partir del cual se delimita la investigación *sobre* la educación de la investigación *de* la educación.

2. Delimitación epistemológica

También se puede realizar una delimitación epistemológica entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *de* la educación.

La investigación *sobre* la educación responde a los imperativos epistemológicos de la teoría tradicional, mientras que la investigación *de* la educación se fundamenta en los supuestos epistemológicos de la teoría crítica.

La teoría tradicional tiene como punto de partida una ataraxia política: por un lado defiende la neutralidad política como principio epistemológico central de todo conocimiento científico, y por otro lado deviene en un relativismo epistemológico estéril que termina racionalizando el orden establecido.

La teoría tradicional define a la teoría como un sistema de conceptos lógicamente interrelacionados, que juntos hacen un objeto de pensamiento que está en correspondencia con el mundo material. La concepción de la teoría como sistema de conceptos acude a criterios de verdad independientes del mundo social e histórico en el que cobran forma. La teoría sería una representación del mundo independientemente de los intereses políticos de los actores sociales que la construyeron.

Para la perspectiva epistemológica nomotético-empirista, la teoría sería una representación objetiva del mundo material, lógicamente coherente, con capacidad de comprobación empírica y con poder predictivo.

Para el enfoque hermenéutico-interpretativo, la teoría es un sistema subjetivo de símbolos que dan cuenta de una perspectiva de la realidad. Esta postura, aunque reconoce la subjetividad del investigador en la generación de todo tipo de conocimiento, niega su función política dentro de la totalidad social.

Tanto las posiciones nomotético-empiristas como las posiciones hermenéutico-interpretativas niegan el papel político de la teoría; niegan su especificidad como parte de una totalidad social históricamente sobredeterminada. Estos dos posicionamientos, en apariencia confrontados, dan forma a la teoría tradicional al separar el conocimiento del mundo social en el cual es concebido. "Cuando el concepto de teoría se autonomiza, como si

pudiera fundamentar a partir de la esencia interna del conocimiento o de algún otro modo ahistórico, se transforma en una categoría reificada, ideológica" (Horkheimer, 2000, p. 29).

La teoría tradicional coloca al científico como una conciencia suprarracional de la sociedad, como un sector que está separado de la totalidad social. No ve a la teoría y al trabajo científico como una actitud especializada dentro de la división social del trabajo que impone el modo de producción capitalista. Los teóricos tradicionales creen actuar siguiendo intereses puramente científicos, cuando en realidad responden a una determinada función social.

La teoría tradicional responde a dos tipos de intereses: un interés técnico-pragmático y un interés teórico-nihilista. El interés técnico-pragmático de la teoría tradicional se manifiesta cuando la ciencia se subordina a los intereses del sector productivo, resolviendo los problemas de la gran industria y dando respuesta a las demandas del Estado. La teoría tradicional se desentiende de la aplicación de la teoría; no le interesa que la ciencia se convierta en un instrumento de lucro, de muerte y de dominación. La teoría tradicional obedece a un racionalismo instrumental en donde la preocupación de la ciencia se centra en hacer más eficiente la relación entre fines y medios de instrumentación, desdeñando el interés por lo humano y lo social.

Por otra parte, el interés teórico-nihilista se manifiesta cuando el conocimiento se vuelve un discurso vacío de contenido, desprendido de la realidad social, que solo sirve para autohalago de la comunidad académica. La teoría, en su versión academicista, relativiza la epistemología y la política, en donde se convierte a las universidades en espacios de esterilidad social. Max Horkheimer denuncia de forma clara esta función de la teoría tradicional:

> También el trabajo inútil de ciertas parcelas del trabajo universitario, así como la profundidad que no dice nada o la construcción de ideologías metafísicas y no metafísicas, tiene tanta relevancia social como otras necesidades surgidas de los conflictos sociales, sin corresponder realmente en la época presente a los intereses de ningún grupo social mayoritario digno de mención. Una actividad que contribuye a perpetuar la existencia de la sociedad en su forma dada no necesita en absoluto ser productiva, es decir, producir valor para una empresa. Pese a todo puede pertenecer a este orden y contribuir a hacerlo posible, como realmente sucede en el caso de las ciencias especializadas [2000, p. 41].

La teoría tradicional, tanto en sus intereses técnicos-pragmáticos como los teóricos-nihilistas, responde a una actividad especializada dentro de la división social del capitalismo, que tiene por función mejorar los medios técnicos como instrumentos de explotación y dominación, o bien construir un sistema de símbolos que ayuden a racionalizar el orden establecido. La teoría tradicional, a pesar de que rehúsa asumir una posición política en defensa de la "neutralidad" y la "imparcialidad" de la ciencia, termina convirtiéndose en un instrumento de control político al servicio de las clases dominantes.

En cambio, la teoría crítica confiesa de forma abierta que responde a los intereses particulares de los grupos oprimidos y termina convirtiéndose en un posicionamiento epistemológico universal que pone a la ciencia al servicio de la construcción de una sociedad sin explotación de clases y sin ningún tipo de injusticia social. Como lo señala Horkheimer:

> [...] los intereses del pensamiento crítico son universales, pero no están universalmente reconocidos. Las categorías marxianas de clase, explotación, plusvalor, beneficio, depauperación o hundimiento son momentos de una materialidad conceptual cuyo sentido no se debe buscar en la producción de la sociedad actual, sino en su transmutación en la dirección de la justicia [2000, p. 53].

Mientras que la teoría tradicional se subordina a los intereses técnicos de la producción capitalista y a los afanes de legitimación ideológica del Estado, la teoría crítica no acepta ningún tipo de subordinación externa. Como lo plantea Max Horkheimer, la teoría crítica...

> No soporta la coacción externa, la adopción de sus resultados a la voluntad de ningún poder. Pero no se halla disociado de la vida de la sociedad, no flota por encima de ella. Por cuanto su objetivo es la autonomía, el dominio de los hombres sobre su propia vida y sobre su naturaleza, es capaz de reconocer esta tendencia como una fuerza efectiva en la historia [2000, p. 58].

La teoría crítica se guía por el interés emancipatorio universal de poner la ciencia al servicio de la construcción de una sociedad racional en donde la humanidad no sea depredadora de su propia especie.

La teoría tradicional y la teoría crítica también difieren en la concepción sobre la realidad. Por un lado, el posicionamiento

epistemológico nomotético-empirista concibe al mundo como algo dado con independencia de la existencia del sujeto cognoscente. El sujeto cognoscente se subordina al objeto de conocimiento. El objeto ya está dado, el sujeto solo tiene que aprehenderlo. El conocimiento es la imagen refleja que el sujeto construye de forma mecánica sobre el objeto. La objetividad del conocimiento se valida en función de su correspondencia con la realidad empírica. Por otro lado, las teorías hermenéuticas o interpretativas parten del supuesto de la inconmensurabilidad de la realidad social. La realidad depende de las prenociones valorativas del sujeto. La realidad es una construcción de los sujetos, una imagen parcial y relativa del objeto material. En esta posición epistemológica el objeto se subordina al sujeto. La realidad es una parte constitutiva del sujeto más que un objeto independiente de su actividad.

Ya sea que se asuma como un elemento independiente al sujeto o como un elemento constitutivo del sujeto, la realidad, en la teoría tradicional, está exenta de contradicción, elimina la dialéctica del objeto de estudio.

En cambio, para la teoría crítica la realidad es el producto de la actividad que ejerce el sujeto sobre el objeto, y viceversa. La realidad es una construcción, una mediación entre el sujeto y el objeto. Para la teoría crítica los datos empíricos representan una versión desfigurada del objeto. El objeto científico como objeto de pensamiento, como realidad, como mediación, solo se puede construir a partir de una ruptura epistemológica con la manifestación empírica del objeto pensado. Para la teoría crítica existen dos tipos de objetos: el objeto pensado y el objeto de pensamiento. La realidad es producto del mundo natural y de las condicionantes históricas y sociales del sujeto. Pero no solo es una construcción subjetiva, sino que también está constituida por elementos del mundo material. La realidad es una formación de compromiso entre la acción que ejerce de forma mutua el objeto y el sujeto. La teoría crítica asume una posición epistemológica rupturista, ya que para poder acceder al objeto pensado, hay que realizar una ruptura epistemológica con su manifestación empírica.

Para la teoría crítica, el objeto pensado nunca se deja representar en su totalidad, en su acabamiento, en el objeto de pensamiento, ya que siempre está la actividad del sujeto como ser social, histórico, aportando su subjetividad al objeto de pensamiento; por eso, la teoría crítica no es dogmática, absoluta, sino dialéctica, en permanente construcción.

La teoría crítica, al reconocer la imposibilidad epistemológica de construir el objeto pensado independientemente de las prenociones valorativas del sujeto, asume de forma abierta una posición política. La teoría crítica tiene como principio axiológico fundamental la construcción de una sociedad racional, donde no tenga vigencia ningún tipo de opresión social.

La teoría crítica se posiciona al lado de los grupos oprimidos, consciente de que su posicionamiento político tiene un sentido emancipador. "La profesión del teórico crítico es la lucha, a la que pertenece su pensamiento, y no el pensamiento como algo independiente o que se pueda separar de la lucha" (Horkheimer, 2000, p. 51).

La teoría tradicional y la teoría crítica se diferencian también en la concepción del sujeto cognoscente. La teoría tradicional, ya sea en su forma pasiva o activa, el sujeto adquiere independencia del objeto, y por tanto, un poder ilimitado de autodeterminación. Desde un posicionamiento epistemológico nomotético-empirista, el sujeto tienen un papel pasivo, está subordinado al objeto. El sujeto solo debe aprehender de forma pasiva al objeto. El conocimiento es la imagen refleja del objeto en la mente del sujeto. En cambio, desde una posición epistemológica hermenéutica-interpretativa, el sujeto asume un papel activo. Tanto en una postura como en otra, el sujeto se autonomiza del objeto. En la teoría tradicional el sujeto se reivindica como plena capacidad de autodeterminación. "El pensamiento burgués está constituido de tal modo que en la reflexión sobre su propio sujeto reconoce con necesidad lógica un Ego que se crece autónomo" (Horkheimer, 2000, p. 45).

En contraparte, la teoría crítica concibe al sujeto como producto de un entramado complejo de relaciones sociales. El sujeto está sujetado a las condicionantes históricas y sociales en las que se desenvuelve. El sujeto es parte de una clase social y representante de una época y una cultura determinadas. El sujeto es un producto de la historia. El sujeto está históricamente determinado. Max Horkheimer plantea que la teoría crítica...

> […] toma conscientemente como sujeto al individuo determinado en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, en su confrontación con una determinada clase, y por último en su entrelazamiento, mediada de este modo, con el todo social y la naturaleza [2000, p. 45].

Para la teoría crítica, el sujeto no solo es un producto pasivo de la historia y las condicionantes sociales, sino que al momento de tomar conciencia de sus determinantes históricas, el sujeto, como actor social, como miembro de una clase social, como sujeto colectivo, se puede convertir en productor de la historia. El sujeto se niega como un individuo con autonomía de pensamiento y acción frente al mundo social que lo constituye, y al negarse dialécticamente, al reconocerse como sujetado a determinadas circunstancias históricas, renace como un actor social, como miembro de un grupo con intereses particulares capaz de emprender una acción emancipadora. El sujeto se niega como individuo libre e independiente y renace como un proyecto colectivo emancipador. La historia deja de ser un producto de los individuos y se convierte en un producto de la lucha de clases.

Habría que señalar que mientras el intelectual tradicional, después de algunos esfuerzos, adquiere una posición social cómoda y estable, el investigador crítico no solo es desdeñado por los intelectuales tradicionales, sino que también es atacado por los compañeros de lucha, acusándolo de academicista. Horkheimer señala:

> Mientras el teórico de la clase dominante, tal vez al cabo de trabajosos esfuerzos, alcanza una posición relativamente segura, en las filas contrarias el teórico equivale a veces al enemigo y al traidor y otras veces al utopista ajeno al mundo, y la disputa acerca de ello ni siquiera se resuelve definitivamente después de su muerte [2000, p. 55].

Aunque el investigador que se adscribe a la teoría crítica tiene al aparato de Estado y a los intelectuales tradicionales en contra, sumado a la incomprensión de sus compañeros de lucha, sabe que la generación de teoría encaminada a desnaturalizar la opresión social es un requisito indispensable en la configuración de un futuro social menos desalentador.

A pesar de la marginalidad en la que opera la teoría crítica, no puede renunciar a su existencia, ya que la crítica es la única posibilidad de construir una sociedad racional. El investigador crítico se compromete políticamente con el mundo, pone la reflexión al servicio de la acción; sabe que renunciar a la praxis, a la conjunción de la teoría y la práctica, es renunciar a la humanidad. "Una ciencia que con presuntuosa autosuficiencia, considera la configuración de la praxis a la que pertenece y sirve simplemente como lo que queda más allá de ella, y que se conforma con

la separación de pensamiento y acción, ha renunciado ya a la humanidad" (Horkheimer, 2000, p. 77).

La teoría tradicional tiene un sentido explicativo o comprensivo sobre el mundo, una aspiración heurística que se queda en el plano de la especulación, la contemplación y la reflexión, declarándose impotente ante un mundo capitalista. En cambio, la teoría crítica tiene un sentido emancipador, emprende una reflexión que potencia y propicia la acción transformadora. La unión de pensamiento y acción es un elemento constitutivo de la teoría crítica.

Queda claro que la investigación *sobre* la educación se fundamenta en la teoría tradicional, mientras que la investigación *de* la educación se sustenta epistemológicamente en la teoría crítica.

3. Delimitación metodológica

La investigación *sobre* la educación y la investigación *de* la educación también se pueden delimitar a partir de principios metodológicos. La investigación *sobre* la educación impone y colonializa el campo de la educación con principios metodológicos de las otras disciplinas. Así, la sociología empírica impone el "método científico" para explicar los hechos educativos; la antropología impone la investigación etnográfica para comprender la cultura escolar; la filosofía impone la argumentación teórica para dilucidar lo educativo. En la investigación *sobre* la educación se imponen métodos surgidos en disciplinas externas al campo educativo, violentando las lógicas internas, propias de los hechos educativos.

Es obvio que la imposición de métodos externos para investigar los problemas educativos genera una falsa disputa entre los distintos principios epistemológicos que le subyacen a los métodos.

La investigación *sobre* la educación naturaliza la falsa disputa entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos. El método empírico-analítico se basa en una posición epistemológica positivista en donde el criterio de verdad por antonomasia es la experimentación y la comprobación empírica. El conocimiento tiene una aspiración nomotética; se parte del principio lógico fundamental según el cual las hipótesis, después de recibir corroboración empírica, se convierten en leyes con carácter universal. El modelo ideal de este método son los descubrimientos de las llamadas ciencias duras (matemáticas, astronomía y física), que

cuentan con una larga trayectoria en la generación de conocimiento científico.

En contraparte, los métodos hermenéuticos-interpretativos, negando la unicidad de la ciencia, reivindican una especificidad epistemológica a los fenómenos humanos y sociales. Los métodos hermenéuticos-interpretativos tienen como propósito comprender los hechos humanos a partir de su carácter idiográfico. Este enfoque reconoce el papel de la subjetividad en la generación de conocimiento científico y pondera como procedimiento incuestionable la interpretación en el trabajo científico.

Objetividad contra subjetividad, cantidad contra calidad, conocimiento nomotético contra conocimiento idiográfico son elementos constitutivos de un falso debate en el que está inmersa la investigación *sobre* la educación.

Este debate metodológico en torno a defender determinados criterios de validez (nomotéticos *versus* idiográficos) para el estudio de los problemas educativos es el resultado de la sacralización de métodos de investigación ajenos a la lógica del campo educativo. Cada disciplina cuenta con una tradición epistemológica dominante y en consecuencia defiende sus propios criterios de validez. Esta colonización disciplinar sobre el estudio de los problemas educativos lleva a un desprecio de la lógica interna del campo educativo. La investigación *sobre* la educación no solamente genera una confrontación entre las diferentes tradiciones metodológicas, sino que provoca una escisión rotunda entre el investigador y el educador. El investigador desdeña al educador porque lo juzga desde su tradición disciplinar, y el educador termina despreciándose a sí mismo cuando asume la identidad de investigador. La investigación *sobre* la educación separa la lógica del investigador de la lógica del educador, sobreponiendo una a la otra. La lógica del investigador hegemoniza la lógica del educador.

En contraparte a esta postura, la investigación *de* la educación tiene como premisa epistemológica negar la separación entre las llamadas ciencias naturales y las ciencias sociales. Las disciplinas científicas se diferencian por su objeto y no por sus principios epistemológicos. Es tan absurda la pretensión de los positivistas de imponer a las ciencias sociales el método de las ciencias naturales, como lo es la pretensión de los hermeneutas de construir una ciencia social con principios epistemológicos particulares. La investigación *de* la educación asume unos principios epistemológicos que le subyacen a toda construcción de un objeto científico, sobreponiéndose a cualquier especificidad

metodológica. La ciencia, como lo señala Gaston Bachelard, es la "acción polémica incesante de la razón" (1995, p. 17). La ciencia, independientemente al objeto de estudio de cada disciplina científica en particular, se define como la vocación autodestructiva de la razón. La ciencia no acepta la racionalidad en la que ella misma se funda, solamente la considera como un punto de partida en la búsqueda de su negación. Desde este posicionamiento epistemológico racionalista y dialéctico, no se puede aceptar la existencia de diferentes ciencias, la separación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, sino la existencia de diferentes objetos científicos que implicaron (en tiempo pasado) un abordaje metodológico específico. Por tanto, la falsa disputa entre los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos se basa en la separación artificial entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. Como lo señala Pierre Bourdieu:

> La mayoría de los errores a los que se expone la práctica sociológica y la reflexión sobre la misma radican en una representación falsa de la epistemología de las ciencias de la naturaleza y de la relación que mantienen con la epistemología de las ciencias del hombre [1996, p. 18].

La investigación *de* la educación no acepta esta división de las ciencias fundadas en principios epistemológicos antagónicos, sino que se fundamenta en un posicionamiento epistemológico rupturista y dialéctico que se sobrepone a las especificidades metodológicas.

La investigación *de* la educación parte del principio epistemológico de que la realidad es una representación empírica desfigurada de lo real. Es decir, que la ciencia establece una relación de ruptura ente la representación empírica del objeto pensado y el objeto de pensamiento. La investigación *de* la educación no centra su interés en el método, sino en los principios epistemológicos que hacen posible la construcción de un objeto científico. Por tanto, si la investigación *de* la educación no reconoce la separación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, sino la especificidad de sus objetos de estudio, tampoco reconoce ningún método en particular como la condición epistemológica indispensable para construir un objeto científico. Para la investigación *de* la educación, el método se debe subordinar a la problematización que hace posible la construcción de un objeto científico, mientras que para la investigación *sobre* la educación el problema se subordina al método.

Entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *de* la educación no solo existe una diferencia en cuanto a la importancia que se le asigna al método y al objeto de estudio, sino en la definición misma del método.

El método, para la investigación *sobre* la educación, se fundamenta en una visión cartesiana en donde todo conocimiento científico necesita un método riguroso de construcción. El método, desde esta perspectiva, es concebido como una serie de pasos ordenados encaminados a la persecución de un fin predeterminado. El método es riguroso y estático. El método es la condición ineludible para la generación de un conocimiento científico. El método se asume como un programa establecido de forma *a priori* a la construcción del objeto de estudio en donde los resultados son visibles y predecibles. Edgar Morin nos previene:

> […] si se consultan algunos diccionarios especializados, éstos vinculan la idea de método a la filosofía de Descartes, quien a lo largo de toda su obra subraya la necesidad de proceder, en toda búsqueda o investigación, a partir de certezas establecidas de una manera ordenada y no por azar.
>
> El método, entendido de esta manera, es en realidad un programa aplicado a una naturaleza y a una sociedad vista como algo trivial y determinista. Presupone que es posible partir de un conjunto de reglas ciertas y permanentes que se pueden seguir de forma mecánica [2003, pp. 17 y 18].

Esta noción de método como programa no solo hace referencia al método decimonónico de las ciencias naturales defendido por los positivistas; también incluye a los metodólogos hermeneutas que, centrados sobre un decálogo de principios interpretativos, creen hallarse en posesión de la clave secreta para comprender la profundidad de los fenómenos humanos. Tanto los positivistas como los hermenéuticos se atan al método y descuidan la vigilancia epistemológica al construir el objeto de estudio. "La exhortación insistente por una perfección metodológica corre el riesgo de provocar un desplazamiento de la vigilancia epistemológica" (Bourdieu, 1996, p. 22).

Habría que señalar que esta concepción pragmática del método como un decálogo de recomendaciones universales para construir conocimiento científico, no solo es estéril heurísticamente, sino que es un procedimiento infalible para matar cualquier viso de pensamiento original y crítico. La automatización de la investigación paraliza el pensamiento. Como bien lo señala Bourdieu:

> Si va de suyo que los automatismos adquiridos posibilitan la economía de una invención permanente, hay que cuidarse de la creencia de que el sujeto de la creación científica es un *automaton spirituale* que obedece a los organizados mecanismos de una programación metodológica constituida de una vez y para siempre, y por lo tanto encerrar al investigador en los límites de una ciega sumisión a un programa que excluye la reflexión sobre el programa, reflexión que es condición de invención de nuevos programas [1996, p. 18].

En contraparte a esta postura, para la investigación *de* la educación el método es una serie de estrategias para enfrentar la incertidumbre, un camino que se hace al andar, un desafío a lo desconocido, un encuentro con la indeterminación y la complejidad. Como lo señala Edgar Morin: "El método como camino, como ensayo generativo y estrategia 'para' y 'del' pensamiento. El método como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, inventar y crear 'en' y 'durante' el caminar" (2003, p. 18).

El método no es una serie de pasos o recomendaciones metodológicas establecidas de forma previa a la construcción del objeto de estudio; es, en todo caso, una reflexión posterior sobre el cómo se construyó el objeto. El método sería la reflexión inspirada y desafiante sobre la aventura de haber dialogado con la incertidumbre. "Se podría decir que la experiencia es a priori y el método a posteriori" (Morin, 2003, p. 21).

El método es la admiración del objeto científico y, al mismo tiempo, su posibilidad de creación. El método, al igual que el objeto que hace posible, está haciéndose, construyéndose, dándose en su plenitud al caminar. "El método no parte de creencias seguras de sí, aprendidas y encarnadas como demonios que se alimentan de nuestra sed de certezas y de la ambición de conocimientos absolutos e inalterables. El método es lo que enseña a aprender" (Morin, 2003, p. 32).

El método está en constante vigilia frente a lo conocido, lo familiar, lo rutinario, lo aprendido como verdad eterna. El método interroga, cuestiona, pregunta, arriesga, apuesta incluso contra todas las evidencias en su contra. El método es un espíritu inquieto que se atreve a soñar lo imposible, a caminar lo intransitable, a navegar contra la corriente, a buscar en donde nadie encontró y a abandonar la búsqueda en donde todos encuentran. "Un método tal de crítica exige una actitud expectante, casi tan prudente frente a los conocido como a lo desconocido, siempre

en guardia contra los conocimientos familiares, y sin mucho respeto por las verdades de escuela" (Bachelard, 1995, p. 14).

La investigación *de* la educación pone énfasis en la vigilancia epistemológica de la construcción del objeto, más que en un programa de pasos mecanizados e inamovibles para construir ciencia. La investigación *de* la educación enfrenta el riesgo, la incertidumbre, la alea, el azar, el caos como procedimiento metodológico fundamental.

La investigación *de* la educación no desprecia la experiencia metodológica de las otras disciplinas, pero no las toma como verdades eternas, sino como caminos recorridos de los cuales se puede tener aprendizajes para amainar las adversidades del camino que se va a recorrer.

Como no existen ciencias en plural, sino ciencia en singular, lo que tenemos son diferentes objetos científicos que demandaron diferentes acercamientos metodológicos. De los métodos empleados en la construcción de los diferentes objetos científicos se deben sacar lecciones, se debe aprender, para poder construir un método original, un procedimiento metodológico inédito capaz de alumbrar nuevos objetos científicos.

La repetición monótona de procedimientos y programas preestablecidos de investigación santifica el conocimiento ya construido. El método como programa adormece el pensamiento crítico y la creatividad. En cambio, el método para la investigación *de* la educación es una aventura para crear y recrear el mundo, una invitación a descubrir nuevas facetas de lo real vedadas para el sentido común, un reto para enfrentar los fantasmas de las verdades eternas que mortifican al espíritu científico. La investigación *de* la educación es una invitación a enfrentar lo real reprimido con un sentido crítico y comprometido políticamente con los oprimidos, un viaje a través de la incertidumbre, un compromiso con la construcción de una sociedad racional. La investigación *de* la educación es un diálogo con el mundo y un compromiso político contra todo tipo de injusticia y dominación social.

Conclusiones

La definición y delimitación conceptual de la investigación educativa en México es el centro de intensos debates por parte de los académicos. Los desacuerdos se dejan sentir y se hacen explícitos. Hay quienes plantean que la investigación educativa es una actividad exclusiva de académicos especializados, mientras que

otros defienden la idea de que debe ser una actividad de grupos sociales amplios. En ese mismo tono, hay quien defiende que la investigación educativa solo responda a la generación de conocimiento, y en contraparte hay quien sostiene que se debe incluir experiencias y proyectos de intervención. Con relación a los productos de la investigación educativa, hay quien defiende de forma apasionada a los ensayos como productos auténticos de investigación, y hay quien critica que los ensayos no responden al rigor metodológico de un producto científico. También hay desacuerdo en el papel de la subjetividad en el proceso de investigación: hay quien sostiene que el conocimiento científico exige controlar la subjetividad del investigador y quien argumenta que en el proceso de investigación es imposible deshacerse de las implicaciones subjetivas de los agentes intervinientes. Estos contrastes son una muestra de los diferentes posicionamientos dentro del campo de la investigación educativa en México.

Pero no todo es confrontación y diatriba; también emergen de forma implícita algunos consensos. Parece existir un acuerdo unificado entre los académicos sobre la delimitación conceptual entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *en* la educación. Si bien el acuerdo en torno a esta delimitación conceptual no es explícito, por lo menos no se conoce ninguna argumentación crítica. La investigación *sobre* la educación se define como aquella elaborada con métodos y criterios de validez de disciplinas ajenas a la educación. En cambio, la investigación *en* la educación se define como un proceso de investigación interno que responde y respeta la lógica de la educación. El problema de esta delimitación conceptual sobre la investigación educativa está en que solo se centra en una perspectiva metodológica, dejando de lado un posicionamiento político y epistemológico sobre el problema.

El debate sobre la definición y delimitación teórica de la investigación educativa que sostienen los académicos en México deja de lado el problema político, tanto al discutir los linderos conceptuales de la investigación educativa como al acercarse a la conceptualización de la educación.

Para contribuir al debate sobre la definición de la investigación educativa a partir de una delimitación política es importante acudir a algunos supuestos epistemológicos del psicoanálisis. Sigmund Freud, el fundador del psicoanálisis, toma como objeto de estudio el inconsciente; no lo descubrió ni fue el primero en observarlo, pero sí fue el primero que realizó un esfuerzo sistemático por constituirlo en un objeto científico. La construcción

del inconsciente como un objeto científico supone la existencia de dos realidades: una psíquica y una material. La realidad psíquica es la representación desfigurada de la realidad material. La realidad psíquica se construye como resultado de una síntesis, a manera de formación de compromiso, entre las mociones pulsionales reprimidas en lo inconsciente y la conciencia moral que opera como mecanismo de censura. La teoría psicoanalítica sienta las bases científicas para dudar de la veracidad y la autenticidad de nuestras representaciones empíricas sobre el mundo. El psicoanálisis no solo nos presenta a las concepciones sobre el mundo como unas desfiguraciones de lo real reprimido, sino que hace que tomemos conciencia de cómo la misma lógica en la que se basa la construcción del lenguaje, el pensamiento y el dato empírico es un obstáculo epistemológico para enfrentar el núcleo traumático que nos constituye como sujetos. Por tanto, el psicoanálisis propone una delimitación entre las representaciones *sobre* la realidad y representaciones *de* la realidad. Las representaciones *sobre* la realidad son una manifestación desfigurada, tergiversada y censurada sobre lo real. Mientras que las representaciones *de* la realidad son el resultado de enfrentar psicoanalíticamente el nodo traumático inconsciente que nos constituye.

Tomando en serio este supuesto epistemológico del psicoanálisis, se divide a la investigación educativa en investigación *sobre* la educación y en investigación *de* la educación. La investigación *sobre* la educación tiene como punto de partida una posición sociológica funcionalista, en donde la educación se concibe como una actividad adaptativa, como una transmisión de conocimientos de las generaciones adultas hacia las más jóvenes con el propósito de que se adapten funcionalmente a la sociedad. En cambio, la investigación *de* la educación parte de un posicionamiento sociológico crítico; concibe a la educación como una actividad política, como un escenario contradictorio, como un medio cultural para racionalizar el orden establecido y al mismo tiempo como un medio de contestación y resistencia a la colonización cultural. Lo que hace diferente a la investigación *sobre* la educación de la investigación *de* la educación es que esta última enfrenta a la educación como una actividad política. En cambio, la investigación *sobre* la educación, al no reconocer la naturaleza política de la educación, al defender una supuesta neutralidad política, termina convirtiéndose en cómplice de unas relaciones de poder que tienen por escenario el sufrimiento humano. La investigación *de* la educación, al enfrentar a la educación como una actividad

política, toma partido al lado de los grupos oprimidos, por la justicia y la emancipación social.

La investigación *sobre* la educación toma los métodos de las disciplinas ajenas a la educación y juzga el campo educativo desde una lógica exterior al objeto de estudio investigado. La investigación *sobre* la educación da forma a una colonización epistemológica de la educación. La lógica del investigador se sobrepone a la lógica del educador. El educador debe renunciar a su identidad como educador y convertirse en investigador. El trabajo del educador es despreciado por el investigador. En cambio, para la investigación *de* la educación, investigar y educar son procesos complementarios. El educador acude al investigador como un medio político para desnaturalizar las prácticas de dominación y transformarlas en prácticas de emancipación. La educación necesita a la investigación para descolonizar las relaciones humanas. Y la investigación necesita a la educación para dialogar con el otro, para comprometerse políticamente con el mundo y con su transformación.

La investigación *de* la educación no reconoce la separación de la ciencia en ciencias naturales y ciencias sociales. Tiene como principio epistemológico concebir a la ciencia como una vocación autodestructiva de la razón. Por tanto, no existen ciencias diferentes sino diferentes objetos de estudio y diferentes métodos con los cuales fueron construidos. La investigación *de* la investigación no reconoce la disputa entre nomotéticos y hermeneutas; más bien recupera la experiencia metodológica de todas las disciplinas científicas, incorporando a las actividades de intervención y transformación propias del campo educativo que ayuden a racionalizar un cambio radical de la sociedad y la configuración de un futuro menos desalentador. La investigación *de* la investigación se rebela contra los intereses pragmáticos de los capitalistas y se pone al servicio de los intereses libertarios de la humanidad.

México, Distrito Federal. Mayo 25 de 2011.

Referentes bibliográficos

Althusser, L. (1992). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI Editores.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Arredondo, M. et. al (1984). La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de construcción. *Revista Mexicana de Sociología*, *46*

(1), 5-38.
Bachelard, G. (1995). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI Editores.
Baudelot, Ch. y Establet, R. (1981). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Ediciones Morata.
Bourdieu, P. y Passerón, J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Laia.
Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2008). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI Editores.
Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (1996). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI Editores.
Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
Carr, W. (2007). La investigación educativa como una disciplina práctica [en línea]. México: Comie. Recuperado de http://www.com ie.org.mx.
Durkheim, É. (1997). *Educación y sociología*. México: Editorial Colofón.
Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar. Historia de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
Freud, S. (1986a). Sobre los recuerdos encubridores. En *Obras completas* (vol. 3). Argentina: Amorrortu Editores.
Freud, S. (1986c). *Esquema del psicoanálisis*. En *Obras completas* (vol. 23). Argentina: Amorrortu Editores.
Freud, S. (1987b). *Psicopatología de la vida cotidiana. Sobre el olvido, los deslices en el habla, el trastocar las cosas confundido, la superstición y el error*. En *Obras completas* (vol. 6). Argentina: Amorrortu Editores.
Glazman, R. et. al (2006). Informe de la comisión de reestructuración de áreas del Comie [en línea]. México: Comie. Recuperado de http://www.comie.org.mx
Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. México: Editorial Paidós.
Latapí Sarre, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*. México: Siglo XXI Editores.
Morin, E., Roger-Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. España: Editorial Gedisa.
Pacheco Méndez, T. (2000). *La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación*. México: UNAM, Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación.
Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. España: Editorial Mondadori.
Rodríguez, P.G. (1995). Hacia el Cuarto Congreso Nacional de Investigación Educativa [editorial]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *25* (3), 5-24.
Rodríguez, P.G. (ed.). (2005). *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*. México: Comie.
Weiss, E. (ed.) (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México: Comie.

Repensar la racionalidad y la objetividad en las ciencias sociales

Manuel Cacho Alfaro*

Los conceptos de "racionalidad" y "objetividad" son fundamentales en la configuración de la ciencia moderna. Sin embargo, tales cuestiones resultan especialmente problemáticas y complejas cuando se trata de aplicar sus consideraciones a las ciencias sociales, pues la racionalidad en dichas ciencias no es tan solo una propiedad del investigador, sino también de su objeto de estudio. La relación entre investigadores e investigados no es entonces en las ciencias sociales una relación de sujeto a objeto clásica. Se trata de una relación de interacción significativa; es decir, de pares y caracterizada por su dimensión dialógica y llena de significación.

El impacto de las ciencias sociales sobre la vida social misma conduce a la interpretación y reinterpretación permanente de las condiciones e imágenes de la sociedad por parte de los propios sujetos sociales. En ese sentido, la dimensión de racionalidad que pueda albergar el mundo social resulta tan relevante como la que concierne a la práctica científica ordinaria. La racionalidad de la acción viene a ser así un aspecto clave de los estudios sociales. La propia actividad científica es un producto sociocultural específico, y como tal lleva en su seno propiedades similares a las de la sociedad que estudia.

Lo anterior plantea un problema respecto de la objetividad del conocimiento social, y esto es así porque dicho conocimiento se encuentra comprometido con las formas prácticas de la vida social, en tanto produce reinterpretaciones con efectos potencialmente activos sobre la realidad y las formas de organización social y sus procesos; y por otra parte, el investigador también se encuentra en compromiso vital con las formas del orden social. Por lo que podemos preguntarnos en qué medida la ideología, las valoraciones subjetivas del investigador o de los grupos o comu-

* UPN Unidad 113 León.

nidades de investigadores afectan o no los resultados del trabajo científico, introduciendo factores de subjetividad que ponen en riesgo uno de los valores cognitivos más recurrentemente exigidos en la práctica científica: la objetividad.

En este sentido, la objetividad aparece ligada a la neutralidad valorativa del conocimiento. Si el conocimiento no fuera neutral respecto de los valores, eso significaría que existe una intromisión de valores en su producción. Sin embargo, existen algunas posiciones que han intentado mostrar que la relación conceptual entre objetividad y neutralidad valorativa no es tan natural e inseparable como parece. Por ello resulta necesario separar ambos conceptos como única forma de dar cuenta acertadamente del modo en que el conocimiento de lo social ha de plantearse para garantizar seriedad y rigor sistemático, por una parte, a la vez que capacidad crítica sobre las condiciones de la vida social que den lugar a una redefinición práctica de los sujetos de la acción cotidiana.

Uno de los autores que de modo más profundo ha caracterizado esta posición, conectando la objetividad con la racionalidad, ha sido Jürgen Habermas, quien por un lado afirma que la neutralidad valorativa es ideológica y falsa, y por el otro que el juicio es una condición necesaria para poder comprender en ciencias sociales.

El hilo conductor del análisis que sigue Habermas es el siguiente:

Para explicar en ciencias sociales es necesario comprender el sentido subjetivo de las acciones que se quieren explicar. Para comprender el sentido subjetivo, no solo debemos comprender el sentido propiamente dicho de la acción, sino los criterios bajo los cuales la acción será juzgada. Esto incluye una pretensión de validez, un criterio de racionalidad específico de la acción, que comparten tanto quien realiza la acción como sus interlocutores.

Las pretensiones de validez de las acciones se apoyan en razones; la manera que tenemos los seres humanos de captar las razones es comprendiéndolas y aceptándolas como válidas. Es decir, que la única manera de acceder a las razones de otro es a través del juicio de sus razones, tomando partido por ellas o contra ellas.

Articulando lo anterior, tenemos que para explicar en ciencias sociales es necesario comprender el sentido de las acciones; para comprender dicho sentido es necesario comprender las pretensiones de validez inherentes a las acciones; tales pretensiones se apoyan argumentativamente en razones que son

susceptibles de juicio, por lo que explicar en ciencias sociales implica juzgar.

El juicio puede ser objetivo, porque en la estructura de la comunicación los participantes apuntan al entendimiento. De modo similar, un interlocutor tiene que ser capaz de pedir razones y argumentar a favor de las suyas, siguiendo las pretensiones de validez definidas por la propia situación de interacción y comunicación. Y ante una situación en que exista asimetría entre los participantes, cabe a la crítica su papel de mostrar en qué medida esta asimetría es fortuita o sistemática.

Es importante señalar que para Habermas, la lógica de la comprensión, en términos de proceso comunicativo, no se refiere solo a la comprensión como método específico de las ciencias sociales, sino a la constitución misma de la sociedad: "La generación de descripciones de actos por los actores cotidianos no es algo accesorio a la vida social [...] sino que es parte absolutamente esencial de la producción de esa vida e inseparable de ella, puesto que la caracterización de lo que los otros hacen, o más exactamente, de sus intenciones, de las razones que tienen para hacerlo, es lo que hace posible la intersubjetividad, por medio de la cual tiene lugar la transmisión del propósito de comunicarse. Y es en estos términos en cómo hay que entender el *Verstehen*: no como un método especial de acceso al mundo social, que fuera peculiar a las ciencias sociales, sino como una condición ontológica de la sociedad humana en tanto que producida y reproducida por sus miembros" (Habermas, 1989, pp. 153-154). Del mismo modo, la racionalidad, es decir, la acción y la comprensión de la acción, tampoco es únicamente una cuestión de orden metodológico, sino que es constitutiva de las sociedades modernas.

¿De qué racionalidad hablamos?

En las últimas décadas, en ciencia política han estado en boga enfoques como el de la teoría de la decisión racional y la teoría de los juegos. Estos enfoques defienden una idea de racionalidad instrumental o estratégica. Según esta idea, lo racional o irracional es el medio elegido para obtener un fin determinado; el fin a alcanzar queda fuera del cálculo de racionalidad. Los fines son una cuestión de valores, y estos se consideran como no susceptibles de ser evaluados racionalmente. Los valores dependerían del mundo normativo "irracional", no del mundo de los hechos.

Habermas, por su parte, considera que sí es posible discutir racionalmente acerca de cuáles valores son mejores que otros,

argumentando que la idea de racionalidad no se limita a su aspecto instrumental, sino que debe ser tan amplia como para incluir aspectos normativos, expresivos y comunicativos. Que el plantear a la racionalidad instrumental como la única es un planteamiento ideológico, ya que es un tipo de racionalidad particular que aparece como una racionalidad universal.

La racionalidad instrumental permite evaluar un tipo específico de acción, la teleológica, pero no permite evaluar otros tipos de acciones que siguen otro tipo de racionalidades, como las acciones orientadas por normas o las acciones que permiten a los seres vivos expresar su subjetividad. Estos dos tipos de acciones, sostiene Habermas (1989, p. 34), "satisfacen el requisito esencial para la racionalidad: son susceptibles de fundamentación y de crítica", aunque no conlleven una pretensión de verdad proposicional o de eficiencia. Ahora bien, la racionalidad instrumental no es universalizable, pero la racionalidad inherente a la acción comunicativa sí lo es.

Con la crítica a la razón instrumental y la defensa de la idea de racionalidad, Habermas responde explícitamente a quienes, desde finales de los años setenta, vienen cuestionando la herencia del racionalismo occidental y la idea misma de racionalidad. En este sentido, sostiene que el problema de la racionalidad se impone de manera ineludible a toda verdadera teoría social, "simultáneamente en el plano metateórico, en el plano metodológico y en el plano empírico" (1989, p. 23).

La racionalidad instrumental supone una distinción absoluta entre fines y medios: la sociedad, mediante los políticos, determinan los fines, y los técnicos determinan los medios. En este punto, lo que Habermas cuestiona es la distinción fines-medios en tanto distinción absoluta. Aquello que puede ser un fin para un sujeto o grupo social en un momento dado puede ser a su vez un medio para otra cosa. Pensada desde el "interés técnico", la relación medios-fines siempre es una relación en que todo fin en algún sentido es también un medio, salvo que se considere una suerte de fin último, un fin tan abstracto que no pueda ser medio para otra cosa. De este modo, en última instancia, la tecnocracia convierte los fines en medios, dejando para elegir fines tan abstractos que en realidad no hay lugar para una elección.

El positivismo ha contribuido a legitimar la primacía de este interés técnico, limitando así el ámbito de la racionalidad. El positivismo solo reconoce dos modelos de conocimiento legítimo: las ciencias empíricas o naturales y las disciplinas formales como la lógica y las matemáticas. Uno de los presupuestos centra-

les del positivismo, que Habermas cuestionará, es la concepción del teórico como un observador desinteresado. Como lo recupera Richard Berstein (1982, p. 218), "este ideal del teórico como observador desinteresado está ligado a distinciones categóricas estrechamente relacionadas: la distinción existente entre la teoría y la práctica, donde se entiende por 'práctica' la aplicación técnica del conocimiento teórico; la distinción existente entre la teoría empírica y la teoría normativa, donde la primera se orienta a la descripción y la explicación de lo que es, mientras que la segunda se ocupa de la aclaración y la justificación de lo que debería ser; la distinción existente entre el discurso descriptivo y el discurso prescriptivo; y la distinción existente entre el hecho y el valor".

La escuela de Frankfurt va a criticar el positivismo mostrando su carácter ideológico, entendiendo la ideología en un sentido negativo, como falsa conciencia. Lo ideológico se refiere a aquello que pretende ser verdadero o universal, pero que esconde intereses particulares. El pensamiento positivista, según el modelo de las ciencias naturales, es considerado ideológico en la medida en que anula otro tipo de conocimientos. Hacer pasar a la ciencia exclusivamente como empírica o analítica es hacer ideología, pues se presenta como universal a un tipo de ciencia que es en realidad parcial.

Además del interés técnico que permite controlar o dominar algún ámbito de la vida o del conocimiento, se encuentra un interés práctico, y su figura central es Alfred Schütz. El interés práctico consiste en comunicarse. Conocer es sentar las bases de un diálogo ampliado de una comunicación cada vez mayor entre los seres humanos, entre los miembros de una sociedad. Para Schütz, el objetivo en la ciencia no es predecir. No se pretende conocer a los otros sujetos sociales, a los que tienen perspectivas distintas, para predecir su comportamiento; se los quiere conocer para que tanto uno como cualquiera de los otros miembros de la sociedad en la que se vive puedan comunicarse mejor a partir de comprender cómo se ve el mundo desde las distintas perspectivas o puntos de vista. En la medida en que uno comprende cómo se ve el mundo desde donde están los demás sujetos, existe una reciprocidad de perspectivas que permite el diálogo y la comunicación.

Habermas rescata de Schütz fundamentalmente el hecho de haber puesto claramente frente al interés técnico, un interés práctico. Schütz revaloriza al sujeto y al control que este tiene sobre sí mismo y sobre sus decisiones de vida, al tiempo que re-

conoce y hace visible el carácter intersubjetivo de la realidad social.

Schütz desarrolló a fondo "las implicaciones del acceso en términos de comprensión a la realidad simbólicamente preestructurada" (Habermas, 1989, p. 170-172) a partir de tres "predecisiones metodológicas": concebir la realidad social como una construcción del mundo de la vida cotidiana, que resulta de los "rendimientos interpretativos" de los directamente implicados; concebir la comprensión como el modo privilegiado de experiencia "de los integrantes del mundo de la vida" y también de los científicos sociales; y plantear una "restricción específica en lo tocante al trabajo teórico" respecto de la adecuación entre conceptos teóricos y preteóricos.

Habermas pregunta, en términos propios de Schütz, "¿cómo puede conectar una teoría científica con los conceptos vigentes en el mundo de la vida y librarse a la vez de la particularidad de estos? Schütz piensa que el observador científico adopta una actitud teorética que le permite desligarse así de la perspectiva de su propia praxis individual como de la práctica cotidiana que él investiga, que son perspectivas ligadas siempre a un determinado mundo de la vida [...] El observador científico [...] se coloca de un brinco en un lugar situado allende su mundo de la vida, y en general allende todo mundo de la vida, es decir en un lugar extramundano". Sin embargo, plantea Habermas, "el científico social no puede asegurar la objetividad de su conocimiento recurriendo furtivamente al ficticio papel de un 'observador desinteresado' o huyendo así a un lugar utópico fuera del contexto vital". Al contrario, desde el punto de vista crítico, la objetividad de la comprensión va a pasar por la adopción de una actitud empática, como si el observador fuera un participante del mundo que observa.

Desde la lectura de Habermas, Schütz de algún modo estabiliza las posiciones sociales en la medida en que cada perspectiva es considerada imposible de crítica. Uno puede ponerse en el lugar de otro, pero no puede cuestionarle a ese otro su propia perspectiva. Si, como parece decir Schütz, todas las perspectivas son igualmente legítimas, entonces no hay lugar para una discusión que permita los cambios de opinión. Cuando se considera que las perspectivas están dadas de antemano y son inmodificables, a lo sumo hay lugar para una negociación, no para un acuerdo fundado en razones.

Habermas plantea que esto hace imposible la crítica, la cual es imprescindible, porque no todas las perspectivas son igual-

mente legítimas. Si hay relaciones de desigualdad y no son neutras, pues se encuentran ligadas a perspectivas que legitiman la dominación de unos sujetos sobre otros. Toda perspectiva puede ser, entonces, sometida a crítica; puede ser discutida, buscando no el acuerdo práctico, sino el consenso "racionalmente motivado". Puede criticarse la perspectiva del otro, pero no por el simple hecho de criticarla, sino argumentando hasta que el otro asuma que uno tiene razón o hasta que uno asuma que el otro tiene razón, o hasta que uno y otro asuman que ambos tienen parte de razón. Lo que resulte del diálogo argumentativo tendrá que ver con la fuerza misma de los argumentos, y no con la fuerza de las personas que los defienden o los atacan.

El interés que asume la crítica es el llamado interés emancipatorio. La emancipación consiste en la liberación de las falsas creencias, adoptadas y reproducidas irreflexivamente. Se trata de una emancipación de la conciencia, no de una emancipación material. A partir del proceso de crítica que puede mostrar la inconsistencia o el carácter injustificado de una perspectiva determinada, los sujetos se van liberando de las falsas creencias y de los juicios sin consistencia.

Finalmente, una vez que se logran desmontar argumentativamente ciertas creencias injustificadas, inconsistentes, ningún sujeto puede legítimamente decirle a otro lo que debe hacer, pues esto reintroduciría una lógica instrumental dentro del vínculo intersubjetivo entre sujetos prácticos. Por el contrario, la argumentación y contraargumentación forman un proceso interminable de racionalidad argumentativa, el cual es condición de posibilidad de la emancipación, concebida esta también como proceso. En tal contexto, el intelectual crítico tiene como "tarea específica" hacer de dicho proceso crítico un proceso sistemático de autorreflexión social.

Lo anterior tiene repercusiones en los ámbitos epistemológico y metodológico. Para Habermas, la ciencia social puede defender la objetividad, pero no puede defender la neutralidad valorativa.

Según la visión positivista, si un científico no es neutral con respecto a los valores, no puede ser objetivo. Esto es así porque la objetividad consiste precisamente en excluir elementos de la subjetividad en el estudio de un objeto y en las afirmaciones que se hacen sobre este. La objetividad implica atenerse al objeto, sin agregarle nada subjetivo. Desde esta perspectiva, si no hay neutralidad valorativa, el científico está introduciendo elementos de sus subjetividad particular; el problema reside en que los ele-

mentos de la subjetividad de un observador varían respecto de los elementos de la subjetividad de cualquier otro. Si se introducen valores, se está interfiriendo con elementos de subjetividad en la investigación, y en la medida en que la subjetividad de un observador no coincide necesariamente con la de los demás, no habría posibilidad de contrastación objetiva de tales elementos.

En el positivismo, en el proceso de validación de las teorías e investigaciones, los valores desempeñan un papel intrusivo, de distorsión, que mediante técnicas específicas y actitudes de honestidad intelectual es necesario "neutralizar". Desde esta visión general se plantea: la separación lógica y práctica de los juicios de hecho y los de valor; la separación de la descripción y explicación científicas de las prescripciones normativas e ideológicas; la aplicación de la ciencia en términos de técnica o ingeniería social, en el marco de un dualismo entre hechos y decisiones; y los fines que sirven de sustento para la toma de decisiones por definición escapan al ámbito de la racionalidad.

La visión positivista tiene una serie de problemas, porque supone que hay una relación objetiva entre el sujeto y el objeto. Y esta relación no es evidente. Uno puede afirmar que su frase es objetiva en la medida en que la puede confrontar con la opinión de los demás. Lo que contradice la idea clásica empirista, que plantea que la objetividad se encuentra en la percepción y que el problema surge cuando se introduce "subjetividad" en la percepción.

La cuestión es que no se conocen las percepciones de los otros, a menos que estos las comuniquen, que se entre en la comunicación lingüística. Pero la percepción pura es absolutamente subjetiva. De acuerdo con esto, los empiristas quieren fundamentar la objetividad en lo más subjetivo que hay, que son los contenidos perceptivos de la mente. Así, vemos que la objetividad requiere de la intersubjetividad, en tanto que la objetividad no es el puro contacto con un observador individual y un objeto, sino que requiere de la intersubjetividad, de una comunidad de sujetos que discutan y argumenten sus percepciones.

De acuerdo con Habermas, ningún científico puede ser neutral respecto de valores en la investigación; sin embargo, puede ser objetivo. Pues todo acto enunciativo, todo acto de habla, tiene un enunciado y una enunciación. El enunciado es el contenido inmediato, el contenido significativo inmediato del acto de habla. Y la enunciación es el acto de afirmar, de sostener ese enunciado.

Se supone que cada vez que hablamos, no solamente emitimos un enunciado, sino que además sostenemos lo que enuncia-

mos. Puede suceder que uno no entienda un enunciado, no por el significado del enunciado mismo, sino por el contexto discursivo en el cual se afirma semejante enunciado, por su enunciación. En un acto de habla, el que escucha supone que no solamente está escuchando un conjunto de enunciados, sino que además el que enuncia está enunciando esos enunciados en una "comunicación normal": es decir, que tiene razones para defender lo que enunció dentro de un juego de reglas que establecen aquello que es o no aceptable.

La idea de la enunciación remite a la idea de la pretensión de validez. "Una pretensión de validez equivale a la afirmación de que se cumplen las condiciones de validez de una manifestación o emisión. Lo mismo si el hablante plantea su pretensión de validez implícitamente que si lo hace de manera explícita, el oyente no tiene más elección que aceptar la pretensión de validez, rechazarla o dejarla en suspenso por el momento" (Habermas, 1989, p. 63). Cada vez que hay enunciación, hay pretensión de validez: el hablante pretende que lo que dice es válido. Se habla de validez y no de verdad, porque la verdad es una de las pretensiones de validez, entre otras. Habermas toma estos elementos de análisis de la teoría pragmática del lenguaje y piensa a partir de ella cuestiones propias de la teoría de la acción. Dicho en otras palabras, no solo las manifestaciones lingüísticas, sino todas las acciones sociales tienen pretensiones de validez. De modo similar a los actos de habla con enunciado y enunciación.

Habermas distingue analíticamente cuatro tipos de acciones, cada una de las cuales presupone un concepto de racionalidad, una relación particular entre el sujeto y el mundo, y una pretensión de validez específica. "Los conceptos del mundo y las correspondientes pretensiones de validez constituyen el armazón formal de que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones que en cada caso se han tornado problemáticas, es decir, aquellas sobre las que se hace menester llegar a un acuerdo". A dicho señalamiento hay que añadir el análisis de las relaciones que existen entre el intérprete-investigador y los actores de tales acciones, relaciones que pueden ser concebidas en términos de asimetría o de simetría y que se corresponden respectivamente a una actitud objetivante o a una actitud realizativa. Con estas denominaciones, Habermas se refiere a lo siguiente: "Quien en el papel de primera persona observa algo en el mundo o hace un enunciado acerca de algo en el mundo adopta una actitud objetivante. Quien, por el contrario, participa en una comunicación y en el papel de prime-

ra persona (ego) entabla una relación intersubjetiva con una segunda persona (álter), que a su vez, en tanto que álter ego, se relaciona con ego como una segunda persona, adopta no una actitud objetivante sino [...] una actitud realizativa" (Habermas, 1989, p. 175).

El primer tipo de acción que analiza Habermas es la acción teleológica o instrumental, similar a la acción racional de acuerdo a fines weberiana, cuya pretensión de validez es la eficacia y la verdad proposicional, que evalúa los juicios acerca de cómo es el mundo objetivo, medio y obstáculo para satisfacer los fines. El concepto de acción teleológica presupone "relaciones entre un actor y un mundo de estados de cosas existentes. Este mundo objetivo está definido como totalidad de los estados de cosas que existen o que pueden presentarse o ser producidas mediante una adecuada intervención en el mundo" (Habermas, 1989, p. 125). En cuanto a su racionalidad, la acción será subjetivamente racional si desde el punto de vista del sujeto la acción es el medio más eficaz y eficiente para obtener su fin, y será objetivamente racional si de acuerdo con la evaluación del intérprete esto es efectivamente así. En ambos casos, la racionalidad es coherente con la pretensión de validez inherente a la acción instrumental. Existe asimetría, ya que se supone al intérprete en un plano "superior" de manejo de la información acerca de las alternativas disponibles. Si se reconoce al actor su capacidad de contraargumentar, tal asimetría desaparece. En este tipo de acción, la eficacia es una pretensión de validez legítima; el problema surge cuando dicha pretensión propia de la técnica es aplicada a la política y a la ética.

El segundo tipo de acción analizada es la acción normativa, que se vincula a la acción racional con vista a valores de Weber. La pretensión de validez de la acción normativa es la corrección o la rectitud de la acción respecto de las normas, valores, preceptos morales o convicciones éticas. Cuando alguien actúa normativamente, la pretensión de validez de la acción no es ni la verdad ni la eficacia. Se puede ser normativamente correcto y ser ineficaz. El concepto de acción regulada por normas presupone relaciones entre un actor y dos mundos: "Junto al mundo objetivo de estados de cosas existentes, aparece el mundo social", el cual "consta de un contexto normativo que fija qué interacciones pertenecen a la totalidad de relaciones interpersonales legítimas" (Habermas, 1989, pp. 127-128). La acción puede ser analizada racionalmente como subjetivamente correcta si se adecua a las normas que profesa el sujeto de la acción; puede ser objeti-

vamente correcta si de acuerdo con el intérprete la acción se adecua al mundo social (normativo) en que vive el sujeto de la acción, y puede analizarse la racionalidad desde la propia norma.

El tercer tipo de acción es la acción dramatúrgica, inspirada en los trabajos del sociólogo Erving Goffman. La acción dramatúrgica es la acción expresiva del mundo subjetivo y su pretensión de validez es la autenticidad. "Desde el punto de vista de la acción dramatúrgica, entendemos una interacción social como un encuentro en que los participantes constituyen los unos para los otros un público visible y se representan mutuamente algo [...] En la acción dramatúrgica, al presentar ante los demás un determinado lado de sí mismo, el actor tiene que relacionarse con su propio mundo subjetivo. He definido éste como la totalidad de vivencias subjetivas a las que el agente tiene frente a los demás un acceso privilegiado" (Habermas, 1989, pp. 131-132).

Si una persona manifiesta: "Siento una profunda tristeza", y alguien le responde: "No hay razón para estar triste", la persona puede replicar: "Estoy triste, es lo que siento realmente". En este caso la pretensión de validez no es la eficacia o ineficacia de la tristeza, ni tampoco es la verdad, como una adecuación entre la tristeza sentida y las razones objetivas de estar triste. La pretensión de validez es la autenticidad, la sinceridad con que se manifiestan los estados subjetivos. Lo que no es válido desde el punto de vista de la expresividad, es la inautenticidad, es decir cuando se manifiesta estar triste y este sentimiento no existe. Cabe aclarar que estamos en el plano de la veracidad; es decir, en el plano de la creencia en estar diciendo sinceramente la verdad, y no en el plano de la verdad proposicional, correspondiente al primer tipo de acción.

En estos tres tipos de acción, "las pretensiones de validez (verdad proposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva) caracterizan diversas categorías de un saber que se encarna en manifestaciones o emisiones simbólicas. Estas manifestaciones pueden analizarse más en detalle; por un lado, bajo el aspecto de cómo pueden fundamentarse y, por el otro, bajo el aspecto de cómo los actores se refieren a ellas a algo en el mundo" (Habermas, 1989, p. 110).

Por último, el cuarto tipo de acción, que para Habermas está en principio a similar nivel que los otros tres, pero al mismo tiempo es condición de posibilidad de los otros tres: la acción comunicativa, definida como la acción encaminada al entendimiento. Entendimiento en el sentido en el que dos personas llegan a

un consenso respecto de sus perspectivas, de cómo ven el mundo, mediante la interacción y el diálogo argumentativo, lo que les permite actuar dentro de una misma racionalidad.

La pretensión de validez de la acción comunicativa es el acuerdo racional, apoyado en razones. Cuando alguien habla con pretensión de verdad, lo que espera es que el otro reconozca que lo que afirma es verdadero. Si el otro rechaza la verdad de la manifestación, ambos deberán argumentar en función de tal pretensión de validez. Lo mismo sucede en cuanto a la rectitud normativa y la veracidad. Esto es, "que el entendimiento funcione como mecanismo coordinador de la acción solo puede significar que los participantes en la interacción [...] reconocen intersubjetivamente las pretensiones de validez con que se presentan unos frente a otros" (Habermas, 1989, p. 143).

En la acción comunicativa, los participantes se ubican en el horizonte preinterpretativo que su mundo de vida representa, simultáneamente en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. En una situación de esas características, los copartícipes están en principio en un plano de igualdad en cuanto a su competencia y a las pretensiones de validez en juego, ya que ambos deben ser capaces de ofrecer razones, si se les piden. "Con una pretensión de validez, un hablante apela a un potencial de razones que, llegado el caso, podría sacar a la palestra a favor de esa pretensión. Las razones interpretan las condiciones de validez y pertenecen por tanto ellas mismas a las condiciones que hacen aceptable una emisión" (Habermas, 1990, p. 84).

En ese mismo sentido, el intérprete investigador, en su calidad de participante virtual de la interacción, no puede sino ocupar una posición igualmente simétrica respecto de los actores. El hecho de reconocer competencia comunicativa a los sujetos de la interacción implica renunciar a cualquier asimetría que pudiera subsistir adoptando una actitud objetivante, que sigue siendo posible al nivel de los primeros tres tipos de acción: "Con el concepto de acción comunicativa empieza a operar un supuesto más: el de un medio lingüístico en que se reflejan como tales la relación del actor con el mundo. Alcanzando este nivel de formación de conceptos, la problemática de la racionalidad, que hasta aquí sólo se planteaba al científico social, cae ahora dentro de la perspectiva del agente mismo" (Habermas, 1989, p. 136).

Lo que Habermas llama comunidad ideal de comunicación apunta a un consenso universal en un auditorio ilimitado. El pro-

blema de la comunidad ideal de comunicación es que no solo abarca a todos los habitantes actuales del planeta con posibilidades de diálogo comunicativo, sino incluso a los que aún no han nacido. Los consensos que se puedan dar en determinado momento de la historia de la humanidad siempre son revisables y eventualmente ser sometidos a crítica.

Dentro de este contexto, no hay neutralidad valorativa, lo cual se encuentra relacionado con la enunciación y con la validez. La investigación social empieza por la comprensión. Lo primero que se requiere hacer es recuperar el mundo de sentido de un grupo social, de un sistema de prácticas. Y para comprender hay que cumplir una condición: hay que ser participante virtual o potencial de la práctica que se intenta comprender, lo que implica adoptar una actitud como la de los participantes, una actitud realizativa.

Esta actitud no se traduce en la adopción de alguna técnica particular de investigación, sino que se refiere a una cuestión mucho más general. Esto es, quien observa como observador participante o no participante, hace entrevistas o lo que se requiera para poder comprender, tiene que potencialmente saber participar, jugar el juego de la situación que estudia. Quien no es capaz de ser un participante potencial o virtual, no será capaz de comprender, ni de explicar. Es necesario insistir, en primer lugar, en el carácter "virtual" de la participación del científico, a diferencia de la participación "real" de los sujetos. En efecto, "los directamente implicados persiguen en la práctica comunicativa cotidiana sus propias intenciones de acción [...] El sistema de acción en que el científico social se mueve como actor se encuentra en otro nivel [...] En este último el científico social participa, por así decirlo, despojándose de sus atributos de actor y concentrándose, como hablante y oyente, exclusivamente en el proceso de entendimiento (la participación es virtual), ya que el intérprete científico, cuando se lo considera en su calidad de actor, persigue fines que no se relacionan con el contexto que está investigando, sino con un sistema de acción distinto. En este sentido, el intérprete, dentro de un contexto de observación, no persigue intenciones de acción propias" (Habermas, 1989, p. 162). Y en segundo lugar, es necesario insistir nuevamente en que no debe confundirse participación virtual con actitud teorética, como la que plantea Schütz.

Ahora bien, al mismo tiempo que implica potencialmente participar, comprender supone la posibilidad de juzgar sobre las pretensiones de validez. Supongamos que un investigador edu-

cativo se encuentra estudiando las prácticas pedagógicas universitarias, de las que participamos ya sea como docentes o como estudiantes. Nosotros, voluntaria o involuntariamente, a favor o en contra de lo que nos parece, estamos sosteniendo la pretensión de validez de un conjunto de prácticas, en este caso de las prácticas habituales en los cursos universitarios. Pero el hecho es que en principio, bajo la situación de nuestra práctica, nosotros estamos asumiendo la pretensión de validez de que esta es legítima. Esto se afirma sobre la base de nuestra participación en ella. En las entrevistas que el investigador realice podría surgir que muchos de nosotros, por un lado sostenemos la pretensión de validez de la práctica con nuestros ademanes y con nuestro discurso la ponemos en cuestión. Esto sería parte de la comprensión que tendría que reconstruir el investigador que está haciendo el estudio.

El juicio de validez no puede ser arbitrario, sino que tiene que estar fundado en las teorías y métodos que utiliza el investigador. Los conceptos, las teorías y los métodos son el resultado de un complejo mecanismo lógico-histórico de ajuste reglado. Su validación se ajusta a reglas establecidas y permanentemente controladas y debatidas por las comunidades científicas internacionales y la práctica científica debe ajustarse a ellas. Así, el juicio del investigador tendrá que ser el resultado de la aplicación de métodos y conceptos que, en caso de estar mal aplicados, recibirán a su vez el juicio técnico negativo de sus pares. De esta manera tendremos una matriz relativamente objetiva del juicio. Relativamente objetiva, porque los datos y las teorías han sido construidos bajo procedimientos intersubjetivamente validados; esto es, no son un invento arbitrario del investigador que está haciendo el estudio, sino que están a su vez legitimados por procedimientos complejos de la comunidad científica.

En una posición crítica habermasiana, es necesario remarcar que no se trata de juzgar desde afuera, meramente de interponer estudios objetivistas frente a las creencias subjetivas del actor, sino de, comprendiendo la práctica, poner en cuestión sus pretensiones de validez, contrastándola con la teoría, con estudios metodológicos. El resultado puede ser, entonces, ratificar nuestras pretensiones de validez o cuestionar nuestras pretensiones de validez. Y por su parte, el juicio del investigador será contrastado en su comunidad de pares. En una reunión científica, en una evaluación de sus informes, en congresos o en algún otro espacio de este tipo, sus colegas juzgarán a su vez la adecuación teórica y metodológica. Al hacerlo se pondría en cuestión

la pretensión objetiva bajo la cual se hizo el juicio. Pero la cuestión no termina en el debate de especialistas. Los sujetos del estudio también podrían con derecho querer debatir los resultados de la investigación. Así, podría resultar que la investigación ilustra a los sujetos sobre las condiciones de sus propias prácticas y les permite ver las cosas de otro modo. Sería este el resultado esperado en el sueño emancipatorio de la crítica de raíz frankfurtiana. Pero también podría resultar que los sujetos rechacen el juicio crítico de base científica y se afirmen en sus propias posiciones. Lo cual es válido, siempre y cuando haya argumentos consistentes.

El aporte que la investigación puede tener para los sujetos respecto de su situación es una posición reflexiva, porque ahora se encontrarán en una situación en la que argumentarán respecto a la situación en la que antes únicamente se encontraban inmersos. Cuando los actores salen de la situación del "puro hacer", aun cuando el trabajo del investigador lo critiquen, lo discutan, no estén de acuerdo, ya están en otra posición respecto de sí mismos. Esto porque estarán colocando en perspectiva crítica su propia situación como sujetos de la acción, argumentando respecto de ella. Cuando una persona critica, discute o no está de acuerdo con el trabajo del investigador, se ubica en otra posición respecto del investigador y de sí mismo. Según Habermas, está en una mejor situación emancipatoria de la que estaba antes, en la que actuaba "sin saber".

De acuerdo con lo anterior, el punto clave de la objetividad es el espacio de diálogo argumentativo de esta comunidad ideal de comunicación; en la medida en que los sujetos sean capaces de sostener sus posiciones mediante argumentos van a poder garantizar la objetividad de las afirmaciones. Tal objetividad está garantizada, por un lado, gracias a la comunidad, la intersubjetividad, el control con otros, y por el otro a través de la propia objetividad de los argumentos.

Según Habermas, hay una lógica de la argumentación que no se reduce a la lógica formal matemática, que es una lógica pragmática ligada al intercambio lingüístico. Esta lógica permite postular que los argumentos sólidos tienden a prevalecer sobre los débiles, a menos que haya factores distorsivos. Un factor distorsivo puede ser el miedo, dada una situación de poder desigual. Si hay una situación distorsiva, el argumento del que tiene mayor poder tiene un peso agregado, que pese a su debilidad como argumento a lo mejor se impone ante un argumento más sólido. Y

las situaciones de distorsión de la comunicación son generalmente sistemáticas, no simplemente circunstanciales.

No obstante lo anterior, Habermas considera que todos los factores distorsivos son históricos, contingentes, o sea que pueden en algún momento desaparecer. Y en ese momento que desaparecen, el argumento sólido vuelve a tomar su autonomía respecto del argumento débil. En este sentido, si reconocemos que los argumentos pueden ser objetivos (respecto de determinadas pretensiones de validez), que hay argumentos buenos o malos objetivamente, ello nos permite retomar la idea de por qué hay objetividad en la investigación, aun habiendo juicios de valor: por una parte, los juicios de valor se someten a consideración de la crítica intersubjetiva; por otra parte, esa crítica no solamente es objetiva porque es intersubjetiva, porque no depende de la arbitrariedad subjetiva de cada individuo, sino porque además la herramienta con la que se lleva a cabo, la argumentación, tiene una objetividad propia.

Por último, al sostener Habermas que la racionalidad de la acción comunicativa satisface la exigencia de universalidad, se entiende mejor por qué la comprensión sin neutralidad valorativa o con juicio puede pretender objetividad. En sus propias palabras: "Si la comprensión tiene que ser entendida como experiencia comunicativa y ésta sólo es posible en la actitud realizativa que adopta el sujeto al actuar comunicativamente, entonces la base experiencial de la sociología comprensiva sólo puede ser compatible con la pretensión de objetividad de ésta si los procedimientos hermenéuticos pueden basarse [...] en estructuras comprehensivas y generales [...] Para cumplir tal exigencia de objetividad habrá que demostrar que la estructura racional interna de los procesos de entendimiento [...] posee en determinado sentido una validez universal" (1989, pp. 191-192).

Hemos visto a lo largo del presente texto una serie de cuestiones relacionadas con la conformación de una ciencia social crítica basada en la búsqueda de la emancipación por medio de la confianza en la objetividad de la argumentación racional dialógica y en el compromiso práctico fundado de los productores de conocimiento sistemático.

Esta posición ofrece valiosos y relevantes elementos para pensar la objetividad científica más allá de las posiciones neutrales de la epistemología y la metodología clásicas. Así, se puede superar la dicotomía aparentemente insalvable entre una posición objetivista que no concibe las dimensiones normativas y

prácticas del conocimiento riguroso, y otra subjetivista, que renuncia a toda pretensión de objetividad científica.

La reivindicación de la comprensión como rasgo constitutivo parcial de la investigación social es, a su vez, un paso importante contra los prejuicios naturalistas, y muestra que se puede reconocer la dimensión subjetiva de la realidad social, estudiarla con rigor teórico y metodológico y, sin embargo, no caer en un puro subjetivismo que iguale la idea de realidad social a la de la suma de perspectivas subjetivas.

La búsqueda de una presencia emancipatoria del conocimiento es un factor que llama la atención sobre una demanda de la teoría política moderna que no puede descartarse fácilmente a costa de condenarnos a una perspectiva conservadora. La confianza en la racionalidad humana, expresada a través del diálogo abierto fundado en argumentos, es otra importante contribución.

En este mismo punto se presentan algunas de las debilidades de esta posición. La idea de que la racionalidad es un procedimiento universal y no el producto de una cultura específica, que el lenguaje es una forma de potencial transparencia, que la argumentación ofrece condiciones de base igualitaria para quienes se embarquen en ella, resulta tan interesante como posible de múltiples objeciones. Algo semejante puede afirmarse acerca de la confianza en una idea relativamente lineal de emancipación.

Bibliografía

Berstein, R.J. (1982). *La reestructuración de la teoría social y política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Berstein, R.J. (1999). *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra.

Jay, M. (1974). *La imaginación dialéctica*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa* (2 vols.). Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1990). *Pensamiento posmetafísico*. México: Taurus.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1975). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

McCathy, T. (1998). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.

Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Taylor, Ch. (1976). *La filosofía de la explicación social*. México: Fondo de Cultura Económica.

La ciencia y la investigación: una interpretación epistemológica[1]

Jorge Mario Flores Osorio[2]

Introducción

> Sin duda, obras hay en que las dos fuerzas imaginantes cooperan. Incluso es imposible separarlas por completo. El ensueño más móvil, el más metamorfoseante, el que más por entero se entrega a las formas, conserva por lo menos un lastre, una densidad, una lentitud, una germinación. En cambio, toda obra poética que desciende al germen del ser lo bastante profundamente como para encontrar la sólida constancia y la hermosa monotonía de la materia, toda obra poética que extrae su fuerza de la acción vigilante de una causa sustancial debe florecer, adornarse. Tiene que acoger, para la seducción primera [Bachelard, 2003, p. 8].

En el capítulo que sigue realizamos un análisis epistemológico de las diferentes visiones realizadas en torno a la ciencia, en particular las que corresponden con la filosofía, la historia y la metodología de la ciencia, así como de la gnoseología y la teoría del conocimiento. Luego de ello intentamos una propuesta conceptual en torno al sentido que la epistemología tiene en el contexto de la ciencia y de la investigación.

Sostenemos que las propuestas que demarcan, cuestionan o proponen alternativas de investigación, como la filosofía de la ciencia y la historiografía de la misma, se realizan al margen del

---

[1] Centro Latinoamericano de Investigación, Intervención y Atención Psicosocial; jomafo2001@yahoo.com.mx.

[2] El artículo que se presenta tiene una pretensión didáctica; sin menoscabo de la profundidad se presentan de manera sencilla las ideas en torno a la ciencia, su filosofía, metodología y epistemología con una orientación al campo de la educación. Con fines didácticos se hace referencia a diversos libros que seguramente se encuentran en las librerías con ediciones recientes, aunque esencialmente los contenidos son los mismos.

interés de quienes dedican su actividad a generar conocimiento científico.

Es interesante observar, en lo que se escribe más adelante, que en los ambientes academicistas y cientificistas los criterios que intentan demarcar a la ciencia de otras formas de conocimiento se convierten en criterios de articulación o desarticulación grupal y son asumidos como caminos de formación para los investigadores y para justificar la tarea de investigación adherida al campo científico; sin embargo, tales recomendaciones no se corresponden con el oficio concreto de los científicos.

Para el caso de la investigación en campos ajenos a las ciencia natural, se muestra que al apellidarlos –tal es el caso de la investigación educativa– se le automargina de la posibilidad de producir conocimiento, en particular cuando la tarea se limita al trabajo con microgrupos sociales.

En consonancia con lo enunciado, se delinean las diferencias que existen entre la mirada de la epistemología con respecto a la que corresponde a la historia, la filosofía y la metodología de la ciencia, la teoría del conocimiento y la gnoseología.

El capítulo, en su primera parte, analiza la polémica que se produce en el siglo XX en torno a la ciencia y su cientificidad; se presentan las perspectivas del positivismo lógico, el falsacionismo, los programas de investigación, las revoluciones científicas y las perspectivas de la explanación científica. Enseguida se presenta la diferenciación de la historia y la metodología de la ciencia, la teoría del conocimiento, la gnoseología y finalmente se propone un marco general para la epistemología. Luego se introduce el texto en las vertientes epistemológicas desarrolladas en Frankfurt y Francia, para luego entrar en un pequeño análisis de la investigación en campos diferentes al de la ciencia natural.

Polémica en torno a la ciencia y la cientificidad

El siglo XX estuvo lleno de discusiones epistemológicas en torno a la validez, los criterios de objetividad, la relación sujeto-objeto, incluso con respecto a definir si al ámbito de lo científico tenían pertenencia privilegiada las ciencias naturales o si era posible extrapolar los métodos y técnicas desarrolladas en un campo de investigación hacia otro de diferentes características, debates que finalmente no tuvieron respuestas contundentes, pues la discusión sigue. Sin embargo, la misma se realiza bajo estigmas que adjetivan para validar o negar una posición de investigación.

Es paradójico que tales discusiones no se realizaron en el seno de la ciencia, sino en el ámbito de la filosofía de la ciencia (Schlick, Neurath, Carnap, Popper, Lakatos, Feyerabend), la epistemología y la historiografía de la ciencia (Kuhn, Koyré, Bachelard). Y más paradójico resulta que la polémica en torno a criterios de demarcación de lo científico con respecto a lo no científico se convirtieran en criterios académicos para indicar a los estudiantes cómo deben realizar un trabajo de investigación; por ello "los estudiantes de ciencias aceptan teorías por la autoridad del profesor y de los textos, no a causa de las pruebas" (Kuhn, 1985, p. 133).

Las discusiones realizadas en el seno de la filosofía o la historia de la ciencia estuvieron centradas en la búsqueda de criterios para demarcar la ciencia de la metafísica o la ciencia de la no ciencia, las ciencias blandas de las duras, las ciencias básicas de las aplicadas, y desde el ámbito de la investigación social se realizaron cuestionamientos con respecto a la objetividad, la validez o la verdad en la ciencia, la relación sujeto-objeto o la crítica a la acumulación racional del conocimiento y a la dinámica de generalización de los resultados de procesos de verificación.

En el contexto de esa discusión nace el Círculo de Viena (Schlick, Neurath, Carnap, Kraft, Gödel, Kaufmann, entre otros). Es interesante señalar que entre sus miembros no existían concepciones uniformes, debido a que cada uno se constituía como pensador independiente (Kraft, 1977); sin embargo, existía una orientación común en torno a valorar la cientificidad de la filosofía, un interés hacia la lógica, la teoría del conocimiento y a la filosofía del lenguaje; "pero también se trataron cuestiones relativas a una imagen científica del mundo" (Kraft, 1977, p. 24).

En el Círculo de Viena se plantea el modelo de verificación como criterio de demarcación a través del uso de una lógica inductiva (observación, hipótesis, experimentación, verificación, ley y teoría) denominado *método científico*, que se constituye como constructo de investigación, en cuyo proceso resulta relevante la incorporación de dos lenguajes: por un lado el matemático y por el otro la lógica, que opera como posibilidad de argumentar correctamente. Ambos lenguajes resultan de suma importancia en la postulación de una hipótesis, que en esencia debe constituir un argumento correcto, sustentado en premisas lógico-estructurales y contar con criterios que muestren un alto grado de probabilidad, lo que da certeza a la misma.

Luego de postular la hipótesis se construirán definiciones operacionales y términos de correspondencia entre las variables

y el experimento, con lo cual el investigador estará en condiciones de diseñar los mecanismos de verificación, y si eso se consigue entonces los resultados se convertirán en leyes que formarán parte de un corpus teórico y tendrán la opción de ser generalizadas a todo problema de índole semejante al teorizado.

Popper (1982), como crítico del Círculo de Viena, señala que la investigación científica tiene su punto de partida en los problemas, no en las observaciones, como lo pretende el modelo inductivo; para él las teorías se refutan, no se verifican; las mismas tienen como función describir y explicar. A su juicio, la pretensión de los positivistas lógicos de generalizar hechos verificados es inconsistente, ya que si aparece un caso diferente al enunciado en una teoría, ella quedaría en evidencia. Popper (1982, p. 27) señala que el modelo verificacionista utiliza la falacia de afirmación consecuente.

> Ahora bien, desde un punto de vista lógico dista mucho de ser obvio que estemos justificados al inferir enunciados universales partiendo de enunciados singulares, por elevado que sea su número; pues cualquier conclusión que saquemos de este modo corre siempre el riesgo de resultar un día falsa: así, cualquiera que sea el número de ejemplares de cisnes blancos que hayamos observado, no está justificada la conclusión de que *todos* los cisnes sean blancos.

A su juicio, la lógica de probabilidad, al igual que otras formas de lógica inductiva, conducen a una regresión infinita o a una doctrina del apriorismo que en esencia no tiene la posibilidad de mostrar que la verificación es un criterio de validez científica; dice que su "principal razón para rechazar la lógica inductiva es precisamente que no proporciona un rasgo discriminador apropiado del carácter empírico, no metafísico, de un sistema teórico; o, en otras palabras, que no proporciona un criterio de demarcación apropiado" (Popper, 1982, p. 34).

Al rechazar la lógica inductiva, Popper (1982, p. 35) rechaza "todos los intentos de resolver el problema de la demarcación", pues el "hallazgo de un criterio de demarcación aceptable tiene que ser una tarea crucial de cualquier epistemología que no acepte la lógica inductiva".

> Hemos descrito –dice Reichenbach– el principio de inducción como el medio por el que la ciencia decide sobre la verdad. Para ser más exactos, deberíamos decir que sirve para decidir sobre la probabilidad: pues no le es dado a la ciencia llegar a la verdad ni a la false-

> dad[...], más los enunciados científicos pueden alcanzar únicamente grados continuos de probabilidad, cuyos límites superior e inferior, inalcanzables, son la verdad y la falsedad [Popper, 1980, p. 29].

Continúa su crítica e indica que no es necesario ocuparse de derribar la metafísica, sino de formular criterios para caracterizar de manera apropiada la ciencia empírica. Para Popper las teorías son científicas si existen enunciados refutables; señala que un sistema teórico es científico si es susceptible de contrastación experiencial, de donde el criterio de demarcación que debe adoptarse es el de falsabilidad, no el de verificación de los sistemas teóricos; afirma que un sistema científico no debe ser seleccionado *ad infinitum* en sentido positivo, pero sí en sentido negativo a través de la contrastación de pruebas empíricas; es decir, "de ser posible refutar por la experiencia un sistema científico" (Popper, 1982, p. 40).

> Frente a estas estratagemas antimetafísicas –antimetafísicas en la intención, claro está– no considero que haya de ocuparme en derribar la metafísica, sino, en vez de semejante cosa, en formular una caracterización apropiada de la ciencia empírica, o en definir los conceptos de "ciencia empírica" y de "metafísica" de tal manera que, ante un sistema dado de enunciados, seamos capaces de decir si es asunto o no de la ciencia empírica el estudiarlo más de cerca [Popper, 1980, p. 37].

Señala que su propuesta no se basa en la asimetría entre la verificabilidad y falsabilidad de las teorías, ya que esa asimetría deriva de la forma lógica que tienen los enunciados universales, que nunca son deducibles de enunciados singulares, para lo cual utiliza un criterio de inferencia lógica, del cual indica lo siguiente (Popper, 1980, p. 41):

> En consecuencia, por medio de inferencias puramente deductivas (valiéndose del *modus tollens* de la lógica clásica) es posible argüir de la verdad de enunciados singulares la falsedad de enunciados universales. Una argumentación de esta índole, que lleva a la falsedad de enunciados universales, es el único tipo de inferencia estrictamente deductiva que se mueve, como si dijéramos, en "dirección inductiva": esto es, de enunciados singulares a universales.

Al seguir la tradición popperiana, Lakatos analiza la crítica de Kuhn hacia Popper, pues a su juicio, "en la lógica de la investiga-

ción científica de Popper hay dos puntos de vista en conflicto. Kuhn sólo percibe uno de ellos, el falsacionismo ingenuo" (Lakatos, 1983, p. 19); según lo indica prefiere hablar de falsacionismo metodológico ingenuo; acepta la corrección de la crítica de Kuhn; sin embargo, dice que este no comprendió la posición más sofisticada y que su racionalidad no está sustentada en el falsacionismo ingenuo (Lakatos, 1983).

Lakatos (1983), a pesar de sustentar su exposición en la racionalidad científica de Popper, se aparta de sus ideas generales cuando señala que "el dogmatismo de la ciencia normal no impide el crecimiento, mientras lo combinemos con el reconocimiento popperiano de que existe una ciencia normal buena y progresiva y otra que es mala y regresiva, y mientras mantengamos nuestra decisión de eliminar, en ciertas condiciones objetivamente definidas, algunos programas de investigación" (Lakatos, 1983, p. 11).

Para Lakatos (1983), Kuhn describe la actitud dogmática de la ciencia como rasgo fundamental de la ciencia normal a partir de un marco que explica la continuidad científica como perspectiva socio-psicológica, contrario a su posición (Lakatos, 1980) que es normativo; afirma: "Yo miro la continuidad de la ciencia a través de unas gafas popperianas. Donde Kuhn ve 'paradigmas' yo veo también 'programas de investigación racionales'" (Lakatos, 1983, p. 119).

Lakatos (1983) postula los programas de investigación científica (PIC) que se constituyen por leyes básicas del programa (núcleo firme), hipótesis auxiliares que defienden al núcleo (cinturón protector), además de una heurística para orientar la organización conceptual, metodológica y empírica del programa científico; un PIC señala los caminos a seguir, indica al científico el tipo de cosas que debe hacer; además apoya el cinturón protector (heurística positiva) e indica las rutas que se deben evitar en la investigación (heurística negativa).

Lakatos (2983) señala que los programas de investigación se consideran progresivos cuando la teoría predice hechos nuevos, y degenerativos cuando se fabrican para acomodar hechos ya conocidos; contrario a Popper, manifiesta que los programas no se refutan, sino que se abandonan cuando se vuelven degenerativos y surge uno progresivo que puede reemplazar al que se abandona.

En la perspectiva de Popper y Lakatos, lo científico se define luego de someter a una teoría a una prueba crucial y la teoría pone en riesgo su veracidad; es decir, que puede ser falsada como criterio que demarca la ciencia de la no ciencia.

Discutiendo las perspectivas anteriores, Paul Feyerabend (1981 y 1988) sostiene que las investigaciones exitosas no se desarrollaron siguiendo un método racional; para ello examina lo utilizado por Galileo como base para defender la revolución copernicana; Feyerabend (1981) muestra que el éxito de las investigaciones galileanas no dependió de argumentaciones racionales, sino que de la mezcla de subterfugios, retórica y propaganda, Feyerabend (1981) llega a sostener que Galileo hizo trampas al formular su teoría.

Según Feyerabend (1981), el anarquismo que debe utilizarse debido a la enfermedad de la epistemología (1988) tiene que reemplazar al racionalismo que corresponde al proyecto de construcción de conocimiento; señala que el progreso intelectual puede realizarse cuando se pone el acento en la creatividad y los deseos del científico, más que en el método y la autoridad científica que postularían las tradiciones empiristas de la ciencia; según él, la "contrarregla correspondiente nos aconseja introducir y elaborar hipótesis que sean inconsistentes con teorías bien establecidas y/o con hechos establecidos. Nos aconseja proceder contrainductivamente (Feyerabend, 1981, p. 13).

Analiza el racionalismo crítico de Popper en su intención de plantear un esquema deductivo para demarcar la ciencia de la no ciencia y la intencionalidad de Lakatos por construir una metodología que reconozca la libertad de los científicos, sin que ello amenace la ley y el orden de la ciencia. Luego de reflexionar ambas perspectivas, las descarta, de la misma manera que la esperanza que ponen en el arrollador alojamiento de la razón para sostener que el único principio de la ciencia es *todo vale* (Feyerabend, 1981 y 1988).

En contraposición a los criterios de acumulación racional de la ciencia formulada por los filósofos de la ciencia (modelo inductivo, falsacionismo y programas de investigación), Kuhn intenta trazar nuevas implicaciones historiográficas referidas a la ciencia; incluso advierte que en el panorama de la ciencia con frecuencia se suprimen innovaciones importantes en razón de constituirse en subversivas a los compromisos básicos de la ciencia normal (Kuhn, 1985).

> Pero hay siempre hombres que se aferran a alguna de las viejas opiniones y, simplemente, se les excluye de la profesión que, a partir de entonces, pasa por alto sus trabajos. El nuevo paradigma implica una definición nueva y más rígida del campo. Quienes no de-

> seen o no sean capaces de ajustar su trabajo a ella deberán continuar en aislamiento o unirse a algún otro grupo [Kuhn, 1985, p. 46].

Los criterios de acumulación racional de la ciencia son cuestionados por T. Kuhn, afirmando que el proceso científico se desarrolla a través de revoluciones; acuña la definición de paradigma en dos sentidos. Por un lado, como matriz disciplinar, y por el otro como ejemplares. Señala que los paradigmas sirven para gobernar un conjunto de prácticas; sostiene que un grupo no es integrado por un campo de estudio, sino por un paradigma que tiene legitimidad en una comunidad; sin embargo, dicho paradigma en una comunidad pasada pudo haberse encontrado disperso (Kuhn, 1985).

> La ciencia normal consiste en la realización de esa promesa, una realización lograda mediante la ampliación del conocimiento de aquellos hechos que el paradigma muestra como particularmente reveladores, aumentando la extensión del acoplamiento entre esos hechos y las predicciones del paradigma y por medio de la articulación ulterior del paradigma mismo [Kuhn, 1985, p. 52].

A decir de Kuhn, los criterios que privan para decidir con respecto a una posición racional para elegir un paradigma son los siguientes: exactitud, consistencia, alcance, simplicidad y fructificidad; dichos criterios funcionan como valores, no como reglas a seguir (Kuhn, 1985).

Es indudable que para Kuhn la ciencia es racional, en razón de la forma en que progresa. Para él existen dos tipos: uno durante su periodo de ciencia normal y el otro a través de las revoluciones científicas. El principal objetivo del paradigma es mostrar la capacidad que la ciencia tiene para resolver enigmas; sin embargo, la búsqueda de reglas pertinentes a la construcción de tradiciones de investigación normal se transforma en fuente constante de frustración para los investigadores.

> […] llegar a la conclusión de un problema de investigación normal es lograr lo esperado de una manera nueva y eso requiere la resolución de toda clase de complejos enigmas instrumentales, conceptuales y matemáticos. El hombre que lo logra prueba que es un experto en la resolución de enigmas y el desafío que representan estos últimos es una parte importante del acicate que hace trabajar al científico" [Kuhn, 1985, p. 70].

En el camino de las revoluciones científicas, la percepción de anomalías desempeña un papel central en la construcción de nuevas dimensiones que permitan a los científicos percibir positivamente la novedad (Kuhn, 1985); señala el autor que reiteradamente los filósofos de la ciencia demuestran que siempre es posible la toma de decisiones a partir de un conjunto determinado de datos, como base para una construcción teórica; señala que la historia de la ciencia tiene la posibilidad de indicar las etapas de desarrollo del nuevo paradigma; sin embargo, es raro que los científicos dediquen su actividad a la invención de alternativas, salvo en etapas previas a la aparición del paradigma que desarrollará la ciencia.

Las revoluciones científicas son resultado de las crisis paradigmáticas, las cuales indican el momento para rediseñar las herramientas utilizadas en la producción científica (Kuhn, 1985), de donde las crisis son una condición necesaria al nacimiento de teorías nuevas. La decisión de rechazar un paradigma es simultánea a la aceptación de otro, lo que implica comparar ambos paradigmas con respecto a su naturaleza y a las dimensiones manifiestas entre ellos, de donde se contribuye al surgimiento de una nueva forma de análisis. "La transición consiguiente a un nuevo paradigma es la revolución científica, tema al cual estamos finalmente listos para acercarnos directamente" (Kuhn, 1985, p. 147).

Para Kuhn (1985), las revoluciones científicas comienzan con sentimientos crecientes y restringidos a una pequeña parte de la comunidad científica, que percibe la disfunción del paradigma con respecto al estudio de algunos aspectos de la naturaleza, situación para la que el paradigma en crisis había mostrado eficiencia.

En la búsqueda de criterios de cientificidad, los filósofos de la ciencia postulan cuatro tipos de explicación:

1. El modelo deductivo, en donde se afirma que la explicación es consecuencia lógica de las premisas (Nagel, 1981).
2. Explicaciones probabilísticas, en las cuales las premisas explicativas no implican formalmente a sus *explicanda*; se presentan cuando las premisas tienen una suposición estadística y el *explanandum* se constituye como enunciado singular; además se les considera como etapas intermedias hacia la deducción.
3. Explicaciones funcionales o teleológicas.
4. Explicaciones genéticas, que buscan explicar las razones por las cuales un objeto tiene ciertas características y su evolución.

En ese horizonte, Hempel (1975) señala que las proposiciones que describen hechos particulares y las leyes generales en conjunto forman el *explanans* (lo que explica); en donde *E* constituye la conclusión, la que se define como una proposición que describe el hecho; a esa proposición Hempel la denomina como *explanandum*. Al respecto señala: "[…] emplearé la palabra *explanandum* para referirme tanto a *E* como al hecho que describe" (Hempel, 1975, p. 103); tal explicación es denominada como *nomológico-deductiva*.

Según Hempel, el *explanandum* responde a la pregunta: ¿por qué ocurrió el hecho? Hace ver que el hecho fue consecuencia de las circunstancias particulares y especificadas contenidas en las leyes generales y las proposiciones que explican los hechos particulares.

Hasta el momento se observa que el debate desarrollado en el mundo anglosajón durante el siglo xx se movió alrededor de la producción teórica en el contexto de la ciencia natural a través de diversas miradas: filósofos, historiadores y metodólogos de la ciencia. En la parte que sigue se abordan otras perspectivas vinculadas a la generación de conocimiento en ámbitos no pertenecientes a la ciencia natural, sino impulsadas en la necesidad de construir teorías para explicar las dimensiones sociales y humanas del mundo.

En el ámbito epistemológico aparece la escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 1997; Jay, 1989, Horkheimer, 2000; Helmunt, 2000) que integra aspectos filosóficos, sociales, estéticos y éticos al análisis de la sociedad autoritaria. En dicha tradición aparece la cultura como eje de análisis y el lenguaje como estructura del análisis y la determinación de las mediaciones que existen entre lo simbólico y lo real.

La escuela de Frankfurt es consecuencia lógica de la historia particular de Europa en los años veinte; por lo mismo, en 1923 sus miembros plantean una reflexión con respecto a la consolidación de la burguesía y la necesidad de resignificar la teoría para comprender tal situación. Así, surge el Instituto de Investigación Social, que se postulará como opción para devolver a la filosofía y a la ciencia social el carácter crítico, tanto en relación a la teoría como a la praxis en su conjunción histórica.

La escuela de Frankfurt[2] aspira a comprender la situación histórico-cultural de la sociedad y pretende convertirse en eje transformador y de superación de las luchas y contradicciones de la sociedad; la idea de sus representantes es interpretar y ac-

tualizar la teoría marxista; por ello, suponen que el conocimiento no es simplemente reproducción conceptual y objetiva de la realidad, sino una expresión de formación y constitución; afirman que no puede separarse el sujeto del objeto, además de sostener que el conocimiento es mediado por la experiencia y la praxis.

Los miembros de la escuela de Frankfurt sostienen que frente al concepto de razón objetiva se impone en la cultura occidental el de razón instrumental, que no apunta a definir fines, ni a la satisfacción humana, menos al descubrimiento de sentidos; por el contrario, siempre es un medio, un instrumento para las finalidades externas, fines cuya racionalidad, valor y sentido están fuera de la discusión; se deben aceptar dogmáticamente como dados, naturales y eternos e imposibles de transformar. Horkheimer y Adorno dicen: "La ilustración se relaciona con las cosas como dictador con los hombres: las conoce en la medida en que puede manipularlas, someterlas" (Horkheimer y Adorno, 1994, p. 64).

Horkheimer y Adorno (1994) afirman que cuando los hombres caminan hacia la ciencia, renuncian al sentido; que sustituyen "el concepto por la fórmula, la causa por la regla y la probabilidad [...] a partir de ahora la materia debe ser dominada por fin sin la ilusión de fuerzas superiores o inmanentes, de cualidades ocultas. Lo que no se doblega al criterio de cálculo y la utilidad es sospechoso para la ilustración (Horkheimer y Adorno, 1994, p. 62).

En el retorno de Adorno y Horkheimer a Frankfurt en 1949, el desarrollo de la escuela originalmente fundada toma el nombre de teoría crítica y la misma se constituye en una visión del mundo y en ningún momento "a un universo cerrado, más a una perspectiva de análisis de la sociedad que a un *corpus* homogéneo que, por otra parte, contradiría los propios criterios de la 'teoría crítica'" (Entel, Lenarduzi y Gerzovich, 2000, p. 44).

La teoría crítica cuestiona la supuesta neutralidad de la teoría tradicional, según Horkheimer (2000), de carácter cartesiano, encubridora de la reproducción del sistema capitalista y centrada en la visión positiva del mundo. Según Horkheimer (2000), la teoría crítica se define como expresión subversiva al capitalismo; o como algunos lo interpretaron, como otro elemento vinculado al proceso revolucionario.

[2] Es necesario indicar que el nombre de escuela de Frankfurt hace referencia al trabajo realizado en la década de los veinte y teoría crítica refiere a lo realizado por sus representantes tras el exilio (Horkheimer, Adorno, Marcuse y Benjamin).

En la perspectiva francesa se desarrolla una configuración epistemológica que se desarrolla en tres vertientes. La primera refiere a un análisis de la enseñanza de la ciencia y una visión poética del mundo, como señala Lecourt (2007, p. 19): "[…] es precisamente una concepción dinámica del pensamiento, en el fondo muy 'psicologista'", representada por Bachelard. La segunda perspectiva vinculada a la construcción de una historia de la ciencia y personalizada por Canguilhem. Y la tercera personificada por Foucault, quien se negaría a ser clasificado como epistemólogo, de la misma manera que se niega a que se le ubique en el contexto del estructuralismo; desde sus propias visiones Foucault se calificaría como "arqueólogo del saber".

Para Bachelard (1984), investigar las condiciones psicológicas de la ciencia lleva a concluir que el problema del conocimiento debe plantearse en términos de obstáculos; señala que no son los obstáculos externos los que deben considerarse, sino la complejidad y fugacidad de los fenómenos, "ni de incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto de conocer íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones" (Bachelard, 1984, p. 15).

La precisión y la rectificación constituyen factores alejados del pensamiento dinámico. En la certidumbre y la unidad, dice Bachelard (1976), se encuentran más obstáculos que impulsos; señala que el hombre de ciencia tiene el deseo de saber para interrogar.

Según Lecourt (2007), la epistemología bachelardiana es un sistema conceptual que busca superar el nivel descriptivo y el pensamiento en torno a las razones que motivan la intervención de los filósofos en la perspectiva de los científicos; en concreto, se constituye en una visión crítica de la filosofía de la ciencia.

En síntesis, se puede afirmar que las discusiones que se realizaron en el siglo xx alrededor de la ciencia partían de intereses y visiones diferentes en torno a la noción de conocimiento, y en lo general no se constituían en preocupaciones de los científicos, sino de los filósofos, los historiadores, los metodólogos y los epistemólogos, cuya referencia de análisis era la ciencia.

Horizontes desde donde se mira a la ciencia

En este apartado se muestran las visiones realizadas a partir de la historiografía, la teoría del conocimiento, la gnoseología, la

metodología y la epistemología y se postula una definición de lo que puede significar la epistemología desde un horizonte crítico.

Historia de la ciencia

Es una disciplina orientada a comprender el desarrollo de la ciencia y la tecnología en su trayecto histórico-cultural. Según Crombie, analiza la relación entre ciencia y filosofía y la dimensión contextual de la producción de conocimiento en momentos concretos de la historia. Crombie (Crombie, 1980, p. 11) señala: "Quizá no sorprenda este hecho si consideramos cómo la Ciencia ha ido calladamente ocupando una posición central en nuestra cultura; un cierto conocimiento de la Historia de la Ciencia se ha convertido en parte inevitable de la adquisición de conciencia [...]".

La historia de la ciencia revela las derrotas, las victorias, el esfuerzo sobrehumano de cada paso dado, para comprender lo real, "esfuerzo que condujo, en ocasiones, a una verdadera 'mutación' en el intelecto humano" (Koyré, 1981, p. 1); o muestra, como lo hace Kuhn, el proceso que sigue el desarrollo del conocimiento a través de acontecimientos histórico-científicos.

En la literatura científica se observan lecturas con respecto a la ciencia que orientan su mirada a demostrar los mecanismos de continuidad o discontinuidad de la producción científica o para justificar criterios que demarcan el quehacer científico de otras formas de explicación del mundo; incluso, para negar la posibilidad de construir conocimiento en disciplinas que no se correspondan con las ciencias naturales.

En concreto, la historia de la ciencia explicita ciertos momentos del pensamiento científico-natural, en los cuales emergen nuevas formas de explicar el universo; en ocasiones muestran las dificultades enfrentadas por los científicos en la producción de conocimiento o reflejan los mecanismos de subversión del pensamiento hegemónico.

Gnoseología

La gnoseología valora el conocimiento en relación a su verdad y certeza; se distinguen tres cuestiones centrales: 1) la posibilidad del conocimiento como alternativa de solución a dimensiones opuestas al escepticismo o al dogmatismo; 2) estudio de los medios por los cuales se desarrolla el conocimiento; y, 3) la explicación de la naturaleza y alcance del conocimiento.

De acuerdo con lo enunciado con antelación, la gnoseología se constituye en disciplina teórico-conceptual desde donde se

discuten a profundidad problemas de verdad y certeza del conocimiento. A partir de un análisis de ese tipo se plantea como posible mostrar que alguien puede tener certeza de lo que hace; sin embargo, su perspectiva puede ser falsa.

De lo dicho se deduce que la gnoseología permite analizar el sustento de las explicaciones cotidianas y la adopción de conceptos y categorías legitimadas en la ciencia o la filosofía, sin sus fundamentos; además, sirve para clasificar el conjunto de saberes aprendidos y aplicados en la solución de problemas concretos de la vida.

En síntesis, la gnoseología permite analizar el valor del conocimiento en términos de verdad y certeza en sentido lógico, así como la posibilidad de conocer la naturaleza y el alcance del conocimiento tradicionalmente oscilante entre idealismo y materialismo o racionalismo y empirismo.

Filosofía de la ciencia

La filosofía de la ciencia nace en el siglo XX con la pretensión de diseñar criterios para demarcar la ciencia de la metafísica o de la no ciencia; en su trayecto pretende justificar a la ciencia desde perspectivas metódicas; su desarrollo y finalidad es evidenciar si la ciencia es capaz de crear conocimiento universal y si una investigación cumple con los criterios de cientificidad delineados por ellos; según Losee:

> [...] la filosofía de la ciencia consiste en la formulación de cosmovisiones que sean compatibles con, y en algún sentido se basen en, las teorías científicas importantes. Según esta opinión la tarea del filósofo de la ciencia es elaborar las implicaciones más amplias de la ciencia [Losee, 2000, p. 11].

La filosofía de la ciencia expone los presupuestos y predisposiciones de los científicos; es una disciplina desde donde se analiza y se clarifican conceptos y teorías vinculadas a la ciencia (Losee, 2000).

Losee (2000) señala que la filosofía de la ciencia determina las características que distinguen la investigación científica de otros tipos de investigación; señala cuáles son los procedimientos que debe seguir el científico, las condiciones que debe satisfacer una explicación científica y el rango cognoscitivo de las leyes y principios derivados de la ciencia, lo cual no implica que los científicos asuman en su tarea tales prescripciones; es más, por lo general no los siguen.

Teoría del conocimiento

A lo largo de la historia de la humanidad se desarrollan concepciones teórico-filosóficas que explican la génesis del conocimiento o de los saberes; dichas teorías se debaten entre versiones racionalistas o empiristas, o idealistas o materialistas (Descartes, Hume, Kant, Hegel); dicho análisis le corresponde a la teoría del conocimiento.

En consecuencia con lo enunciado, la teoría del conocimiento es definida como disciplina intelectual orientada a valorar las diferentes propuestas teórico-filosóficas que estudian o definen las formas adecuadas de conocer y explicar el mundo; además de estudiar las contradicciones entre la razón o la empírea, la objetividad y la subjetividad, la metafísica o la filosofía.

Metodología

Esta disciplina hace una valoración de los métodos utilizados en la producción científica; estudia el proceso operativo que subyace a las teorías; tal es el caso del método experimental, desarrollado en la astronomía y la mecánica clásica, o los modelos matemáticos utilizados en la física teórica o la dialéctica en la economía política, la etnografía en la antropología, la hermenéutica o las narrativas en el ámbito de la filosofía del lenguaje, entre otras.

> [...] la metodología se define como el conjunto de medios tanto teoréticos, conceptuales, como técnicos que articula una disciplina para alcanzar sus fines. La "articulación de ese conjunto de medios" pretende indicar, con la menor ambigüedad, posible, cuál es el camino que es necesario seguir para producir el tipo de conocimiento más adecuado a su objeto de análisis [Ibáñez, 2001, p. 111].

En síntesis, la metodología intenta analizar las dinámicas operativas que dieron lugar a la construcción de teorías científicas; se estudian los conceptos, las categorías, las técnicas e instrumentos diseñados en un corpus teórico referido como marco hipotético a la solución de problemas.

Método

El método (fenomenología, estructuralismo, dialéctica, pragmatismo, instrumentalismo o empirismo) es un conjunto lógico de procedimientos que construyen, significan o resignifican las maneras de apropiación y explicación de los fenómenos de la realidad y generan el potencial necesario para apropiarse de lo real.

En el ámbito de la investigación existe diversidad de métodos vinculados al ámbito de la generación de conocimiento, orientados a la explicación concreta de ciertos fenómenos o hechos, ubicados en espacios y tiempos determinados y sin posibilidad de ser extrapolados mecánicamente a otros contextos.

Epistemología

Proponer una definición de epistemología resulta una aventura interesante para quien lo hace, en especial cuando en el argot diario se le utiliza indiscriminadamente para referirse a situaciones de las cuales se ignora la explicación; también se le utiliza como sinónimo de teoría del conocimiento, sobre todo en el mundo europeo; pero más complicado se vuelve cuando al final se intenta su vinculación con las tareas de investigación, reto que será asumido en los siguientes enunciados.

La epistemología es una de esas raras experiencias intelectuales en las que cualquiera se siente con el derecho de referirse a ella, incluso, de enseñarla, sin que ello implique cumplir con las condiciones de necesidad y suficiencia, en términos de los elementos que la componen.

En la literatura y en los diccionarios especializados, incluso en los espacios académicos, no se distingue entre teoría del conocimiento, epistemología, metodología o gnoseología; además de explicarlo de diferentes maneras y darle significaciones diversas. Como lo afirma Martín Santos, la epistemología:

> […] evoca demasiadas cosas y ha tenido (y tiene) tantos sentidos que lo más sensato hubiera sido prescindir de ella, cuando se trata de denominar un conjunto de investigaciones que aspiran a abrir un nuevo campo o por lo menos, que no ha sido tocado en su integridad" [Martín Santos, 1976, p. 11].

La confusión nace de la revisión etimológica que las refiere como tratados del conocimiento; sin precisar, en qué sentido, se aborda el conocimiento en cada una de ellas; por ello en las tradiciones anglosajonas la epistemología es definida como sinónimo de teoría del conocimiento o también se le confunde con la filosofía de la ciencia, sin percibir que su ámbito de acción trasciende los límites de la ciencia, para establecer vínculos claros con la filosofía, la historia de la cultura y con las disciplinas particulares que producen conocimiento y cuya finalidad está más orientada a valoraciones críticas; incluso, aparece con la pretensión de convertirse en una ciencia de la ciencia, tal y como se observa en

la epistemología genética piagetiana; como señala Martín Santos:

> [...] hay en esta rama epistemológica una subdivisión: la que considera a la ciencia como dependiente de las categorías filosóficas, en cuyo caso la epistemología será, ante todo, filosofía aplicada, y la que considera la epistemología como "ciencia de la ciencia", con pretensión de positivismo liberador de filosofismos [Martín Santos,1976, p. 129].

En el mundo académico, a la epistemología se le piensa como investigación referida al entendimiento humano o como autocrítica a la filosofía; como aparato al servicio de la ciencia y dependiente de categorías filosóficas; en consecuencia, se le considera como filosofía aplicada.

En el contexto hegemónico de la ciencia, la epistemología es pensada como teoría de la ciencia o como disciplina particular para estudiar la dinámica en la cual se desarrolla el conocimiento; es decir, el paso de un conocimiento menor a uno mayor (epistemología genética); en ese horizonte se anuncia el triunfo del positivismo lógico como forma estricta de hacer ciencia.

Wartofsky (1983) considera que la epistemología analiza la función de la observación y del experimento, de la descripción y la clasificación, "el papel de la inferencia o razonamiento en la ciencia, la naturaleza de las hipótesis y el rol de los modelos, las leyes y las teorías, así como las condiciones y la caracterización del descubrimiento científico [...] (Wartofsky, 1983, p. 31). En ese sentido, la epistemología genética daría cuenta de las causas finales de los problemas vinculados al conocimiento; así:

> Sin haberlo buscado los epistemólogos de la ciencia cumplían lo que un siglo antes había formulado Hegel: la ciencia, en cuanto culminación de todas las relaciones entre la conciencia y el objeto, no necesita de ninguna justificación ya que se justifica en sí misma [Martín Santos, 1976, p. 13].

Desde otro horizonte, la epistemología se percibe como visión crítica de los fundamentos de la ciencia o como una explicación de la manera en que se construyen las teorías; también se le puede ver como instrumento útil en la definición de problemas de investigación y orientadora en el uso adecuado de los constructos teóricos formulados en el trayecto histórico de las teorías.

Para fines de la presente comunicación, la epistemología es considerada como experiencia intelectual que valora desde un horizonte crítico los fundamentos del conocimiento y su impacto en la dinámica social; por consiguiente, puede operar como principio para trascender los dogmas científicos y las visiones pragmáticas del mundo.

La epistemología concebida de esa manera funciona en cinco perspectivas de la acción crítica:

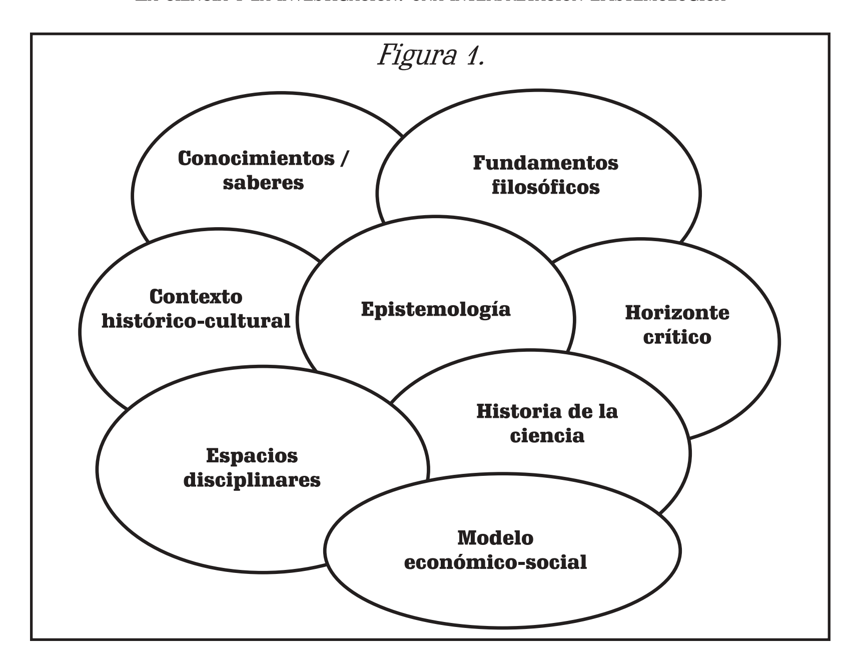
1. Como instrumento crítico a los fundamentos del conocimiento.
2. Como condición de necesidad y suficiencia en la construcción de nuevas teorías.
3. Como mecanismo para determinar la pertinencia del conocimiento al contexto histórico-cultural de su aplicación.
4. Como instrumento de análisis contextual en el desarrollo de las teorías.
5. Como criterio lógico desde donde se define un problema de investigación y se le da coherencia teórico-práctica y consistencia discursiva.

La epistemología, como se puede ver en la figura 1, se desarrolla en un horizonte crítico con respecto a los espacios disciplinares, valorando los fundamentos del conocimiento producido, reflejando el significado y el sentido de los conceptos y las categorías pertenecientes a una teoría en consideración del contexto histórico de su desarrollo y a la dinámica socioeconómica dominante. Sirva como premisa la idea de que cuando se valora un proceso teórico desde una visión epistemológica, puede conocerse el sentido y el significado cultural de las mismas, el cual depende directamente del contexto en el que se produce, del espacio desde donde se enuncia y de los colectivos con quienes se pronuncia.

Las teorías desarrolladas en el espacio de las disciplinas dependen del contexto de su producción; en ese sentido, el trayecto y las maneras de recorrerlo están delimitados por objetos y campos de aplicación específicos y los modelos de análisis son igualmente diferentes.

La epistemología muestra por qué las teorías y los métodos desarrollados en un contexto no pueden aplicarse mecánicamente a otro contexto, como pretenden hacerlo las visiones hegemónicas del cientificismo academicista (modelos experimentales o etnográficos) que discursivamente separan lo cualitativo de lo cuantitativo y adjetivan al otro como base para dejarlo fuera de la contienda.

Figura 1.



Función de la epistemología en la investigación

Ahora se intentará responder a la pregunta: qué función tiene la epistemología en la investigación, especialmente, derivado de su uso indiscriminado para referirse a las diferentes tradiciones del pensamiento que se instalan como principios centrales de la investigación en los campos psicoeducativos.

La epistemología muestra los equívocos institucionales que traducen los procesos de investigación como metodologías; incluso las críticas a las dinámicas del pensamiento; tal es el caso de la epistemología de Morin, que pretende instrumentarse como metodología de investigación, misma que fue antecedida en su postulación por Vygotski, Bertalanffy y el propio Jean Piaget e influidas por la teoría de la información; sin embargo, en ningún momento como método de investigación.

En la investigación, la epistemología aparece con un rol estelar, particularmente cuando se utiliza para delinear la relevancia de un problema de investigación en términos de su ubicación en la historia del conocimiento y las aportaciones que realizará a dicha historia.

La epistemología permite ubicar al investigador novel con respecto a la teoría pertinente y vigente en la que puede ubicar

su trayecto; abre el camino para precisar los conceptos y las categorías útiles para recuperar y analizar la información necesaria y suficiente para resolver el problema planteado; en ese horizonte:

1. La epistemología funciona como canal entre las teorías formuladas, las observaciones realizadas y el planteamiento de un problema de investigación; además da coherencia teórica al desarrollo del proyecto y señala el uso adecuado de la teoría, entendida como referente de inteligibilidad con respecto a lo que se pretende indagar.
2. Abre el camino para delimitar los conceptos y las categorías y darles pertinencia con la solución del problema planteado; es decir, sirve para establecer los descriptores que trazan el camino de investigación, y si es preciso ayuda para crear o resignificar los conceptos y/o las categorías reclamadas por el proceso de investigación.
3. Permite establecer criterios teórico-metodológicos para comprender las situaciones problematizadas y da coherencia a lo enunciado como problema con las estrategias de solución al problema planteado.
4. Apoya la decisión de pertinencia de la teoría con la problemática investigada; especifica el contexto histórico-cultural y disciplinar al que refiere el proyecto de investigación.

En síntesis, la epistemología permite conocer el fundamento filosófico y cultural de las teorías y las disciplinas; busca las consistencias e inconsistencias de la producción científica con la finalidad de establecer la relevancia de un trabajo de investigación en términos de su aportación e incidencia en el campo de conocimiento; además analiza el sustento de una teoría y su potencial para hacer inteligible lo real.

Investigación, ¿con apellido?

A juicio de quien escribe, la investigación es una herramienta práctico/racional al servicio de la construcción, réplica o desarrollo del conocimiento o bien a la innovación como acto de creación o mejora de la tecnología existente, esta última a partir de principios presentes en las teorías científicas.

En el sentido anterior, la investigación es utilizada en la física, la historia, la filosofía, la sociología, la antropología, la pedagogía y en un campo difuso como es el que corresponde a las ciencias de la educación, o la educación a secas. La determina-

ción de criterios de aplicación depende directamente de los problemas específicos que interesan a los expertos en cada uno de los campos, por lo que no se puede pensar en la existencia de formas únicas de investigación.

En consecuencia con lo hasta ahora enunciado, apellidar a la investigación de acuerdo con el campo de intervención constituye un grave error; tal situación se convierte en proceso de automarginación del hacer científico, pues en la definición se limita la posibilidad de construir, replicar o desarrollar el conocimiento o de crear e innovar tecnología con validez social y ubicada en el contexto del hacer científico.

Es importante señalar que la diferencia metódica para la investigación depende de la concepción del mundo y del campo específico de acción de un investigador, situación que lo lleva a adherirse a cierta teoría o perspectiva filosófica; incluso a un método específico (positivismo, fenomenología, dialéctica, pragmatismo, instrumentalismo, estructuralismo o materialismo dialéctico).

La investigación en cualquiera de los campos previstos reclama rigor y coherencia en el uso de la teoría y claridad con respecto a la pertenencia de los conceptos a utilizar; esa es precisamente una de las tareas de la epistemología, desde donde se realiza la vigilancia, el esclarecimiento, la significación o resignificación de los instrumentos racionales (conceptos y categorías) utilizados en la solución de problemas o producción de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico* (12a. ed.). Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Bachelard, G. (2003). *El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia* (4a. reimpr. a la edición de 1978). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica (col. Breviarios).

Crombie, A.C. (1980). *Historia de la ciencia: de San Agustín a Galileo / 1. Siglos V-XIII*. Madrid, España: Alianza Universidad.

Entel, A., Lenarduzzi, V. y Gerzovich, D. *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Eudeba.

Feyerabend, P. (1981). *Tratado contra el método*. Madrid, España: Tecnos.

Feyerabend, P. (1988). *La ciencia en una sociedad libre*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Hempel, C. (1971). "La explanación de la ciencia" (100-144). En: Nidditch, PH (coord.): *Filosofía de la ciencia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica (col. Breviarios).

Horkheimer, M. y Adorno, Th (1994). *Dialéctica de la ilustración; fragmentos filosóficos* (9a. ed.). Madrid: Editorial Trotta.
Horkheimer, T. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista* (selección de textos Bernardo Jiménez). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
Koyré, A. (1981). *Estudios galileanos*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
Kraft, V. (1977). *El Círculo de Viena*. Madrid, España: Taurus.
Kuhn, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas* (6a. reimpr.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica (col. Breviarios).
Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid, España: Alianza Universidad.
Losee, J. (2000). *Introducción histórica a la filosofía de la ciencia*. Madrid, España: Alianza Universidad.
Martín Santos, L. (1976). *Una epistemología para el marxismo*. Madrid, España: Akal.
Nagel, E. (1975). "La explanación de la ciencia" (100-144). En: P.H. Dicitchc (ed.), *Filosofía de la ciencia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica (col. Breviarios).
Nagel, E. (1981). *La estructura de la ciencia*. Barcelona, España: Paidós Studio Básica.
Popper, K. (1982). *La lógica de la investigación científica* (5a. reimpr.). Madrid, España: Editorial Tecnos.
Wartofsky, M. (1983). *Introducción a la filosofía de la ciencia* (2a. ed.). Madrid, España: Alianza Universidad Textos.

Epistemología e investigación educativa regional[1]

Juan Carlos Cabrera Fuentes
Leticia Pons Bonals

El propósito de este trabajo es compartir algunas reflexiones que sus autores han realizado buscando dar respuesta a las interrogantes más comunes que enfrentan en los seminarios de filosofía de las ciencias sociales y paradigmas de la investigación educativa, así como en diversos cursos de metodología y talleres de elaboración de tesis ofrecidos a estudiantes de licenciatura y posgrado que se introducen en el campo de la investigación educativa.

Como planteamientos de fondo que sostienen lo que aquí se expone se encuentran los siguientes:

a) La investigación es definida como un proceso que involucra de manera permanente e imbricada reflexiones epistemológicas y metodológicas por parte de quien la realiza.
b) La investigación educativa produce un conocimiento regional.

El punto de partida es pensar la educación como un objeto de investigación, que el investigador construye desde una posición epistemológica y metodológica sobre un objeto concreto pero que atraviesa distintos niveles de abstracción (filosófica, epistemológica, teórica y metodológica). Lo que nos lleva a sostener que la construcción del objeto que se investiga, se enuncia y discute en estos diversos planos desde los cuales se hace alusión a cuestio-

[1] Algunos planteamientos que se sostienen en este trabajo han sido expuestos previamente en el I Congreso Internacional las Ciencias Sociales en el Siglo XXI. La perspectiva de los Estudios Regionales, celebrado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, del 23 al 25 de septiembre de 2009; así como en el 4o. Coloquio Nacional de Investigación en Ciencias Sociales: Seguridad Social y Estudios Estratégicos Regionales, celebrado en Cuernavaca, Morelos, los días 26 y 27 de noviembre de 2009. Producto de la revisión de estos trabajos se publica ahora esta versión que sirve de marco para comprender los procesos actuales de producción de conocimiento en el campo de la investigación educativa en Chiapas.

nes de índole tanto filosóficas, como epistemológicas, teóricas y metodológicas (ver tabla 1).

En cada uno de los planos que aparecen en la primera columna de esta tabla se ubica la discusión de aspectos relativos a la construcción del objeto de investigación, que solo para fines analíticos se han desdoblado en cuatro líneas; sin embargo, en el proceso de investigación estos planos se solapan. Así, la construcción del objeto de investigación transita permanentemente por estos cuatro planos.

La posición filosófica del investigador lo lleva a buscar argumentos acerca de la existencia de aquello que se investiga, la posición epistemológica a reflexionar sobre las posibilidades de conocerla, mientras que desde la teoría buscará los conceptos y planteará la forma de interpretarla y desde la metodológica diseñará la estrategia más adecuada para recabar de la situación la evidencia suficiente que le permita sostener sus argumentos. Se espera que la construcción del objeto que realiza el investigador transitando por estos distintos planos logre un planteamiento coherente y creíble para quienes lo escuchan.

Desde la epistemología, el investigador asume posiciones que le llevan a reflexionar acerca del conocimiento que se produce, incluyendo cuestiones de orden filosófico, epistemológico, teórico y metodológico, y lo mismo ocurre con la metodología. En esta última se presenta la reflexión acerca de las formas de conocer, lo que no lo exime de reflexionar nuevamente desde la filosofía, la epistemología, la teoría y la metodología.

Tabla 1. Planos de discusión epistemológicos y metodológicos presentes en la construcción de un objeto de investigación

Planos	Objeto	Epistemología	Metodología
Filosófico	Las causas últimas	Causas últimas del conocimiento	Formas de conocer las causas últimas del conocimiento
Epistemológico	El conocimiento	Conocimiento del conocimiento	Formas de conocer el modo de producir el conocimiento
Teórico	La realidad	Conocimiento de las teorías de interpretación de la realidad	Formas de conocer la interpretación de la realidad
Metodológico	Las formas de acceso a la realidad	Conocimiento de las estrategias de observación, prueba y búsqueda de evidencias	Formas de conocer los procesos que hacen posible evidenciar lo que ocurre en la realidad

Vista de esta forma, la investigación se convierte en una práctica social que llevan a cabo sujetos situados en contextos particulares, desde los cuales emprenden procesos de reflexión sobre el conocimiento y las formas de conocer un objeto concreto que han construido, en este caso, relacionado con la educación. La reflexión a realizar permite al investigador asumir posiciones diversas apoyado en planteamientos que se han venido constituyendo a lo largo del tiempo y que ofrecen diversas lógicas de articulación sobre las cuales optar para asumir las posiciones filosóficas, epistemológicas, teóricas y metodológicas en las cuales sustentar sus investigaciones.

1. Sobre las lógicas de articulación de la investigación

El que hoy en día se propongan esta u otras formas de articulación entre los diversos planos del pensamiento para dar cuenta de la realidad, es comprensible solo si los pensamos como producto del devenir histórico de las ciencias. Por ello nos detendremos brevemente en este apartado para realizar algunas señalizaciones al respecto, sin las cuales no es posible comprender la propuesta de concepción de la investigación educativa regional que se realiza en este trabajo.

Las raíces de la discusión sobre la ciencia se encuentran en el pensamiento griego o en los rasgos de la constitución de la Edad Media, pero no es sino con el advenimiento de la modernidad[2] cuando podemos hablar de la "ciencia moderna" y, por lo mismo, incluir sus reflexiones en un esquema específico como el anterior. Una ciencia que supone un trabajo epistemológico propio del pensamiento y del conocimiento científico y una metodología propia de la ciencia que sitúa o ubica las discusiones sobre el conocimiento, en espacios específicos: la ciencia occidental.

De acuerdo con Mardones y Ursua,[3] en la modernidad se presentan dos tradiciones científicas: la positivista o galileana, iden-

[2] De acuerdo con Jürgen Habermas la modernidad marca una etapa histórica que pone su fe en el progreso (en un futuro mejor), que toma como base el conocimiento científico y la razón; se corresponde con los principios de la Ilustración (siglo XVIII), aunque hoy día se cuestiona si estos se han logrado. Habermas: "La modernidad un proyecto incompleto", publicado en septiembre de 1980, consultado en julio de 2007 en http://www.cenart.gob.mx/datalab/download/Habermas.pdf.

[3] Cfr. *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*, Barcelona, Fontamara, 1982.

tificada con el vocablo alemán *Erklaren* que busca explicar para controlar la naturaleza primero, la sociedad después (dominante en el siglo xix y primera mitad del xx), y la hermenéutica o aristotélica, identificada con el vocablo alemán *Verstehen*, que busca comprender la realidad social (esta cobra importancia en las primeras década del siglo xx).

El debate entre estas tradiciones científicas a lo largo del siglo xx se explica en parte por los procesos de cambio, producto del conocimiento al interior de la ciencia, los cuales generaron un conjunto de interrogantes sobre el carácter provisional de sus conclusiones, sobre todo cuando se observa que el descubrimiento y la invención no eran el resultado de la aplicación del método científico (sobre todo en su acepción deductiva[4]), poniéndose en duda las bondades de dicho método. Aparecieron autores que proponían la necesidad de construir una sociología de la ciencia tomando como base el error, ya que era el error el que posibilitaba el descubrimiento y la justificación del pensamiento como científico,[5] y otros que destacaron el carácter heurístico de la ciencia[6], ¿cómo explicar el descubrimiento y cómo justificar el trabajo normal de los científicos orientado y dedicado a poner a prueba las teorías científicas? De los esfuerzos de justificación de los procesos de producción del conocimiento científico derivaron esfuerzos de explicación de la lógica de la producción científica y de su carácter histórico.

---

[4] Con relación a los cuestionamientos que desde una posición heurística se hacen a la epistemología y metodología científica instaurada desde una racionalidad rígida, pueden consultarse los trabajos compilados por Ambrosio Velasco en *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*, México, Siglo XXI, 2000.

[5] Es quizá la influencia de Popper la muestra más clara de este posicionamiento, que sin renunciar al proceso deductivo coloca la falsabilidad como criterio de demarcación científica. Cfr. Karl Popper: *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, 1973; y Ambrosio Velasco: "Hacia una filosofía social de la ciencia en Karl Popper", en: *Signos filosóficos*, UAM-I, 2004, pp. 71-84.

[6] Cfr. Michael Polanyí: *Ciencia, fe y sociedad*, escrito como ensayo en 1946 y considerado como un controvertido aporte a la filosofía de la ciencia; en este plantea que la ciencia es más que solo el empleo del método científico. Su naturaleza se ajusta más a la de una comunidad espiritual, a la de un cuerpo de tradiciones adquiridas y legadas…, con lo que cuestiona lo que hasta entonces se había considerado como característico y definitorio de la investigación científica: la neutralidad, la objetividad… (edición electrónica de 1970, consultada en junio de 2008 en www.cepchile.cl/dms/archivo_1799_1123/rev29_polanyi.pdf).

Algunos pensadores que se articularon en el denominado Círculo de Viena (siguiendo la tradición positivista),[7] apostaron por el racionalismo como la forma más acabada de justificación de lo propiamente científico y la lógica (formal y matemática) como la base del razonamiento científico frente a otras formas de conocimiento, como lo son el sentido común o el pensamiento religioso. Los esfuerzos críticos en su interior los llevaron, en un segundo momento, a plantearse el racionalismo crítico[8] como una forma más acabada de justificar el trabajo de los científicos.

Otros científicos y pensadores, contrarios y alejados del Círculo de Viena, llegaron a conclusiones distintas: hay una dependencia clara al interior de los cuatro planos de discusión. La teoría crítica (con base en la escuela de Frankfurt[9]) encuentra que en el lenguaje de la ciencia y la técnica se expresa la racionalidad de occidente. La racionalidad técnica propia de la ciencia y la técnica occidental se alejaban de lo propiamente humano al grado de subordinar la humanidad a lo propiamente técnico-científico.

Lo que es claro es que la tradición dominante hasta la primera mitad del siglo xx fue la positivista, y su triunfo se logró con el encuentro de la ciencia y la técnica modernas con el capitalismo (como modo de producción), permitiendo el dinámico desenvolvimiento de ambos, subordinando los intereses de la producción científica a los intereses del capital. Pero las explicaciones del ser del género humano en el mundo no se agotaron ahí. La necesidad de la supervivencia del hombre lo llevó a plantearse la razón de ser de la producción científica en general y de las ciencias sociales en particular. El debate entre positivismo y hermenéutica en la segunda mitad del siglo xx trae a la luz la conformación de una nueva tradición que, de acuerdo con autores como Mardones y Ursua, plantea una complementariedad de estos; para estos autores: "Es posible y se debe hacer ciencia social crítico-

---

[7] Estos científicos privilegiaron la filosofía analítica y la verificación empírica de los postulados como base del método científico deductivo, por lo cual se colocan en la tradición galileana. Cfr. Mardones y Ursua: *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*. Barcelona, Fontamara, 1982.

[8] Cfr. Karl Popper: *La lógica de la...*, 1973; y Ambrosio Velasco: "Hacia una filosofía...", 2004.

[9] Adorno y Horkheimer, representantes clásicos de esta escuela, niegan la primacía de la observación, resaltan las condiciones de producción del conocimiento científico como determinantes de su producción, reconocen el carácter objetivo-subjetivo de la realidad y plantean el principio de emancipación como finalidad científica, con lo cual se colocan en la tradición aristotélica. Cfr. Mardones y Ursua, 1982.

hermenéutica con un Método que necesariamente tiene que utilizar tanto la interpretación (*Verstehen*), como la explicación por causas (*Erklaren*), orientada por el interés emancipativo y dirigida a hacer una sociedad buena, humana, y racional (ideal anticipado y ansiado de sociedad)".[10]

Esta tercera tradición mantiene como finalidad lograr un conocimiento organizado de la realidad social a partir de la investigación que encuentra sentido solo con base en la comprensión de las circunstancias que caracterizan el contexto social y cultural que se investiga (para lo cual recurre al lenguaje, en sus diversas expresiones, como fuente de la intersubjetividad, interacción o intercomunicación).

La ubicación en alguna de estas tradiciones científicas se expresa en la coherencia interna de una posición filosófica y epistemológica, la cual, frente a otras, propone un andamiaje particular que incluye estrategias metodológicas y técnicas, en un proceso de articulación, cuyo propósito es el conocimiento científico; se trata de una integración espacio temporal peculiar (histórica) que se articula con otras en un entramado político social y económico como proceso mismo de "formación económico social" y que se expresa en la lógica de desarrollo de un país, una región del mundo, un continente específico o un hemisferio particular del globo. Y que, además, caracteriza un modo de producción del conocimiento.

2. Sobre la denominación de las lógicas de articulación de la investigación

¿Cómo expresar esta articulación? A lo largo del tiempo se han propuesto diversas denominaciones para dar cuenta de las formas legítimas aceptadas en determinado tiempo y espacio para producir conocimiento. Estas formas no solo difieren en su nombre, sino también en el grado de flexibilidad que otorgan a los investigadores para innovar.

El concepto de "paradigma" (en la versión expuesta por Kuhn[11]) pareció expresar, en un primer momento, esta posición.

---

[10] Mardones y Ursua: obra citada, p. 27.

[11] Para Kuhn, los paradigmas son "realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (en Thomas Kuhn: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 3).

Una segunda propuesta fue desarrollada por el racionalismo crítico como respuesta radical a la posición adoptada por Kuhn, al proponer la existencia de las "tradiciones científicas"[12] como alternativa explicativa de integración del trabajo normal de la ciencia y su relación con los periodos propios de crisis del pensamiento científico, que encuentra su punto más álgido cada vez que se presenta un descubrimiento que desplaza el juego de hipótesis con el que se orientaba el trabajo de los científicos en un periodo particular de la historia, o en un espacio geográfico determinado o del trabajo de una grupo de pensadores de filiación nacional específica (los franceses, los alemanes, etcétera).

En un tercer sentido, la posibilidad de ordenar mundialmente el trabajo de la ciencia ha llevado a algunos pensadores a la idea del desarrollo de un "programa" para las ciencias particulares y de un "programa para la ciencia en general"[13] como posibilidad de solución cada vez más perfecta de la ciencia en su conjunto y de su lugar en la historia del pensamiento y de la humanidad. La acumulación del conocimiento, su circulación y distribución cada vez más vertiginosa ha preocupado a los responsables de la política de ciencia y tecnología de los diversos países y sus asociaciones y ha preparado el terreno para plantearse el uso racional de los recursos humanos y tecnológicos destinados al desarrollo de la ciencia.

¿Es posible un programa mundial que dé orden al trabajo de los científicos? ¿Hay posibilidad de optar? ¿Conviven en el tiempo y el espacio estas tres posiciones? ¿A cuál de las tres lógicas

[12] Larry Laudan propone que la tradición es el "conjunto de presuposiciones generales acerca de las entidades y procesos en un área de estudio y acerca de los métodos o técnicas apropiadas para realizar investigaciones y construir teorías en esa misma área". Cfr. *El Progreso y sus problemas*, Madrid, Editorial Encuentro, 1977 (edición de 1986); "Larry Laudan: Las tradiciones de investigación", texto editado en 1985 en *Estudios. Filosofía-historia-letras*, primavera, consulta realizada en julio de 2007 en http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio02/sec_15.html.

[13] En este sentido, es Imre Lakatos quien, en un intento por unificar el planteamiento historicista de Kuhn y falsacionista de Popper, sostiene que los programas de investigación son configuración de teorías interconectadas con un núcleo central o firme (dominado por una heurística negativa compuesta por postulados básicos incuestionables) y un cinturón de protección (dominado por una heurística positiva en el que se aceptan ciertos cambios). Para este autor, la metodología también contienen una heurística negativa (reglas que prohiben hacer) y una heurística positiva (propuesta o descubrimiento de nuevos caminos que deben seguirse). Cfr. Imre Lakatos: *La metodología de los programas de investigación*, Madrid, Alianza Editorial, 1981.

de articulación de la investigación es conveniente recurrir cuando se plantean investigaciones educativas en contextos regionales? Daremos respuesta a estas preguntas en los siguientes apartados.

3. Sobre las discusiones epistemológicas y metodológicas en la investigación educativa regional

Los cuatro planos que se aluden en la tabla 1 sirven de base para abordar el proceso de construcción de objetos de investigación y la realización de investigaciones en el campo de la investigación en el que se ubican los sujetos que aspiran a brindar explicaciones[14] sobre problemas educativos. Estas explicaciones responden, la mayoría de las veces, a situaciones acotadas en un espacio y tiempo determinado, por lo que las investigaciones asumen un carácter regional y la construcción de los objetos de investigación parten de un proceso de regionalización, entendiendo esta como un acotamiento de la investigación que implica definir el espacio-tiempo sobre el que se indaga, así como la contextualización de este que, a la manera en que Giddens lo propone, conecta "los componentes más íntimos y detallados de interacción con propiedades vastas de la institucionalización de una vida social" (1995, p. 151); esto es, las relaciones sociales enmarcadas en la región establecida con las estructuras sociales de las que esta región forma parte.

De nuevo utilizando como base la tabla 1, expuesta con antelación, se anotan en la tabla 2 las cuestiones que el investigador toma en cuenta al plantear cómo hacer una investigación, tomando como ejemplo la implementación de la reforma integral de la educación básica en una escuela primaria del municipio de Chilón, Chiapas.

Aunque la construcción que realiza el investigador involucra tomar las decisiones necesarias con respecto de los asuntos que se señalan en cada casilla de la tabla, en algunas (las que se to-

[14] Se alude a la noción de explicación en el sentido amplio propuesto por Sánchez Puentes, el cual supera el debate epistemológico tradicional que diferencia las ciencias de acuerdo con sus propósitos de comprensión o explicación de la realidad. Para este autor explicar es un proceso que incluye tres fases: la descripción, el descubrimiento de relaciones más allá de lo aparente y el descubrimiento (*Enseñar a investigar*, México, Plaza y Valdés-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pp. 148-153).

Tabla 2. Planos de discusión epistemológicos y metodológicos presentes en la construcción de un objeto en el campo de la investigación educativa

Planos	Objeto	Epistemología	Metodología
Filosófico	Fines de la educación escolarizada y el para qué de las reformas educativas.	Explicitación de fines de la escolarización y posición asumida por el investigador respecto a las reformas y su aplicación en el contexto regional que se investiga.	Justificación de la investigación sobre implementación de la RIEB en el contexto seleccionado (Chilón).
Epistemológico	Posición acerca de la relación del investigador con sujetos involucrados en la reforma y problematización.	Establecimiento de aciertos y fallos de acuerdo con lo establecido por la reforma (posición objetivista). Construcción de significados de actores con respecto de la reforma (posición subjetivista). Intereses de actores y construcción de un proyecto escolar frente a la reforma (posición crítica-dialéctica).	Construcción de la estrategia metodológica adecuada para el contexto de acuerdo con la posición del investigador (objetivista, subjetivista, crítica-dialéctica) y su relación con la concepción de región.
Teórico	Selección de teorías, autores, conceptos.	Teoría sobre cambio escolar y política educativa acordes a la posición epistemológica asumida (ejercicio de construcción teórica transdisciplinaria).	Construcción de la estrategia que haga posible relacionar teoría-datos del contexto, así como relaciones micro-macro, acción-estructura, individuo-colectividad.
Metodológico	Acceso al contexto y búsqueda de evidencias en relación con la teoría seleccionada.	Establecer qué es lo que se debe conocer del contexto (Chilón) y cómo acercarse a los actores; tipo de evidencias y tipo de pruebas que serán consideradas válidas de acuerdo con la posición epistemológica.	Definición de técnicas de recolección de información, sistematización y análisis de datos de acuerdo con el contexto investigado.

man en el plano filosófico, así como en el metodológico) el investigador las resuelve con cierta facilidad (pues tienen que ver con el establecimiento de principios y valores en el primer caso y la selección de técnicas e instrumentos en el segundo), mientras que otras presentan un mayor grado de complejidad. Estas últimas se encuentran en el centro de la tabla y son las que permiten establecer la coherencia entre los principios del investigador y la selección y puesta en marcha de los instrumentos de investigación y por ser el centro de la tensión en la construcción del objeto son quizás las que ofrecen mayores problemas al investigador.

A continuación se detallan los aspectos que están presentes en otras en donde la toma de decisiones es más compleja (ver tabla 3) y tiene que ver con la intersección del plano epistemológico con la construcción del objeto desde la propia epistemología (que lleva al debate sobre tradiciones de investigación) y la metodología (que propone la discusión sobre la forma de regionalizar el objeto a investigar); de igual forma, desde el plano teórico en donde la discusión epistemológica sobre la construcción del objeto de investigación lleva a la posibilidad de pensar en un conocimiento transdisciplinario y en la metodológica a discutir sobre los extremos que han marcado la investigación entre acción-estructura, micro-macro, entre otros (ver tabla 3).

Sobre las casillas de la tabla 3 referida es que se continúan las reflexiones de este trabajo.

3.1. Eje epistemológico

En el campo de la investigación educativa se reconoce la posibilidad de emprender estudios desde tres paradigmas, enfoques o tradiciones, lo que le da un marco de flexibilidad amplio. En un ejercicio de reflexión sobre la definición de investigación educativa, una comisión del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) encargada de redefinir las áreas temáticas que serían abordadas en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa en 2007 recabaron, mediante una encuesta aplicada a los coordinadores de las áreas que conforman este consejo, se resaltaron los siguientes aspectos:[15]

[15] Comie: Documentos de trabajo en página web del Consejo Mexicano de Investigación Educativa http://www.comie.org.mx/index-anterior.htm (consulta realizada en octubre de 2006). Una síntesis de estos documentos se encuentra publicada en la revista *Devenir*, "La investigación educativa en Chiapas" (n. 6, nueva época, año 1, junio de 2007, pp. 46-53.

Tabla 3. Tensiones en la investigación educativa			
Planos	**Objeto**	**Epistemología**	**Metodología**
Epistemológico	Posición acerca de la relación del investigador con el objeto a investigar.	Tradiciones de la investigación educativa.	Regionalización.
Teórico	Selección de teorías, autores, conceptos.	Transdisciplina.	Acción-estructura. Micro-macro.

a) Que la investigación educativa es una tarea llevada a cabo por una agrupación de especialistas en comunidades académicas encargadas de legitimar el conocimiento producido, mismas que se diferencian a partir de la constitución de tradiciones.
b) Que en algunos casos asume un sentido sistemático, rígido, científico (ubicándose en la tradición positivista).
c) Que en otros casos asume un carácter comprensivo e interpretativo (destacando la tradición hermenéutica que busca la interpretación de los procesos educativos).
d) Que implica un proceso sistemático para obtener información significativa que permite comprender mejor un objeto de estudio del campo de la educación y guiar la práctica pedagógica (destacando la investigación para la acción, finalidad de la tradición sociocrítica).

En estos casos se observa que en el campo de la investigación educativa se expresa el debate abierto, desde la filosofía de la ciencia, con respecto a la existencia de comunidades (de estudio, de investigación o científicas) que se organizan alrededor de paradigmas, programas o tradiciones que dan sentido a su quehacer, permitiendo la coexistencia de diversas epistemologías y metodologías.

Un carácter más que conviene destacar en este apartado es el carácter transdisciplinario de este campo que se expresa cuando sus agentes se refieren a este como conteniendo una multiplicidad de enfoques, teorías, perspectivas, multidisciplinar o interdisciplinar, campo de conocimiento (que se constituye más allá de la disciplina), así como al uso de diversas herramientas (provenientes de diversas disciplinas).

Dos definiciones sirven de ejemplo para sostener este enfoque:

1. "[…] se conforma con los saberes que proceden de una diversidad de disciplinas que confluyen en el estudio de los fenó-

menos educativos. Esto implica que la investigación educativa puede realizarse desde una mirada disciplinar, pero también de forma multi o interdisciplinar. Así los métodos de la sociología, de la historia, de la psicología, de la antropología, de la pedagogía, etc. son empleables para realizar una investigación en educación en cada ámbito de conocimiento".[16]

2. "Me adhiero a la concepción de la Investigación Educativa como un campo de estudio, multidisciplinar, multiparadigmático y multirreferencial en el que tienen cabida no solo perspectivas disciplinares sino también estudios y trabajos de intervención".[17]

Hasta aquí se ha definido el campo de la investigación educativa surgido como un producto de la historia de la filosofía de las ciencias sociales que, hoy día, encuentra su posibilidad de ser en la existencia de comunidades que reproducen paradigmas, programas o tradiciones de investigación, haciendo uso de una perspectiva que podríamos denominar transdisciplinaria, rompe con el aislamiento de las disciplinas haciendo posible:

a) La circulación de conceptos o esquemas cognitivos entre disciplinas.
b) Las invasiones e interferencias entre disciplinas.
c) La complejificación de disciplinas en campos multicompetentes.
d) La emergencia de nuevos esquemas cognitivos y nuevas hipótesis explicativas.[18]

La transdisciplina nos lleva a pensar en la posibilidad de usar metodologías flexibles (heurísticas), así como a seguir una nueva lógica en el modo de producción de conocimientos que pone énfasis en los contextos de su aplicación y aceptar la "interferencia" entre disciplinas creando campos multicompetentes. Nos toca abordar ahora cómo se constituye este enfoque transdisciplinario y su relación con lo regional.

3.1.1. Las tradiciones de la investigación educativa

Siguiendo los planteamientos de Mardones y Ursua[19] podemos afirmar que la investigación educativa se mueve entre los tres paradigmas o tradiciones reconocidos en el devenir de la filosofía de las ciencias humanas y sociales:

---

[16] Díaz Barriga, Díaz Barriga Arceo y Barrón, en *ibídem*.
[17] Weiss, E. 2003, referido por Gutiérrez Serrano, en *ibídem*.
[18] Morin, Edgar: *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos, 1984.
[19] Mardones y Ursua: obra citada.

a) Positivista, o empírico-analítico (que epistemológicamente asume un posicionamiento objetivista).
b) Hermenéutico, o interpretativo (que epistemológicamente asume un posicionamiento subjetivista).
c) Sociocrítico, que epistemológicamente asume un posicionamiento crítico-dialéctico.

Lo que permite la ubicación del investigador educativo en alguno de estos es la definición, en última instancia, de su posicionamiento epistemológico, que tiene que ver con aquello que se considera investigable, así como con la relación que el investigador guarda con su objeto de investigación; responde a las preguntas qué y por qué es conveniente investigar cuáles porciones de la realidad. Una vez posicionado, el investigador opta por la metodología que sea coherente con sus fines de investigación.

El paradigma, programa o tradición positivista[20] persigue como finalidad la predicción y el control; su metodología es empírico-analítico con predominancia de cuantitativa y el tipo de investigación que plantea es de corte experimental, cuasi experimental o ex posfacto.[21]

De acuerdo con Imbernón, "la perspectiva positivista o empírico analítica emplea un modelo cerrado de razonamiento lógico deductivo, desde la teoría a las proposiciones, la formación de conceptos, la definición de operaciones, la mediación de las definiciones de operaciones, la recogida de datos, la comprobación de hipótesis y el análisis".[22]

En contraposición, el paradigma, programa o tradición hermenéutica persigue como finalidad la comprensión, por lo cual utiliza una metodología constructivista de corte cualitativo preferentemente, y admite como tipos de investigación los siguientes: fenomenología, teoría fundamentada, interaccionismo simbólico, etnometodología, etnografía y fenomenografía.[23]

Para Imbernón, la perspectiva interpretativa, también denominada "naturalista o ecológica constituye un intercambio diná-

---

[20] Se usan los tres términos (paradigma, programa y tradición), porque el interés es ubicarlos en una perspectiva, a manera de articulación de los elementos epistemológicos y metodológicos que constituyen a cualquiera de ellos, a pesar de ser conscientes de las diferencias e implicaciones que tiene el uso de cualquiera de ellos.

[21] Cfr. Sandín, Ma. Paz: *Investigación cualitativa en educación*, España, Mc Graw-Hill, 2003.

[22] Imbernón, Francisco: "La discusión paradigmática en la investigación educativa", en *Ciberdocencia*, 2004. Consulta realizada en septiembre de 2008 en ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1100&a=articulo_completo.

[23] Cfr. Sandín: obra citada.

mico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos. Se pretende descubrir y comprender la teoría y la práctica educativa más que explicarla. Este tipo de investigación aplicada a la educación y a la formación permitirá avanzar en un cambio real de la teoría-práctica educativa".[24]

Por su parte, el paradigma, programa o tradición sociocrítica persigue como finalidad la transformación, valoración y toma de decisiones, haciendo uso de una metodología participativa que integra en procesos de investigación-acción a partir de enfoques participativos y colaborativos.[25]

De acuerdo con Imbernón, "si la pretensión va más allá del cambio educativo y supone un cambio de las prácticas sociales de los individuos y la colectividad, nos encontramos con una perspectiva de cambio social y político que da a la investigación un matiz crítico de la realidad que envuelve la institución educativa".[26]

3.1.2. Regionalización en la investigación educativa

Hemos establecido los puntos de partida de las discusiones que enfrentaremos. La tarea que tenemos enfrente ahora es la de rastrear, quizá a la manera del arqueólogo o del historiador, la importancia que tiene la regionalización para la investigación educativa.

El trabajo que tendremos que desarrollar se orienta en el sentido de escudriñar en los trabajos de autores específicos realizados en el campo de la investigación educativa el carácter que dan a la regionalización, y por ello la relación que guardan con otros campos identificados como estudio regional, investigación regional o ciencia regional. Dicho lo cual se exponen a continuación las características que asume la regionalización cuando se aborda en alguno de estos campos.

a) Estudios regionales

De acuerdo a lo anotado hasta ahora podemos observar que el concepto de "estudio" es amplio y no precisa si estos (los estudios) son de carácter científico o no. El concepto estudios regionales, al ser acotado por el concepto "regionales", restringe la dispersión del concepto "estudios" a aquellos cuya característi-

---

[24] Imbernón: obra citada, p. 1.
[25] Cfr. Sandín: obra citada.
[26] Imbernón: obra citada, p. 1.

ca peculiar sea la de ser "regionales". Así, la concepción que tengamos de los conceptos "estudio" y "región" sobredeterminará lo que se entienda por estudios regionales.

El concepto de estudio se ha ocupado de muy diversas formas, pero recientemente se le involucró en las discusiones sobre el conocimiento del estado de las cosas frente al concepto de diagnóstico (autodiagnóstico versus autoestudio, por ejemplo) y supone el esfuerzo por conocer con cierta profundidad la realidad estudiada sin fines específicos de una intervención orientada desde su punto de partida. Esto es, en los diagnósticos hay un referente previamente fijado respecto del cual se establece la distancia y se anclan los marcos de comparación para establecer las conclusiones del mismo. Se enuncia un cierto deber ser respecto del cual no se es. El estudio, entonces, supondría un conocimiento en cierta forma desanclado y sin marco de referencia prefijado. Si se estudia para saber y para conocer sin fines específicos, los estudios regionales, entonces, tendrían esta peculiaridad.

El concepto de región estaría sujeto a un tratamiento similar. La región es, en este sentido, un esfuerzo de demarcación que, como posibilidad, podría tener tantos puntos de partida como el número de orientaciones posibles que se pudieran establecer. Es decir, el punto de partida de quien lleva a cabo la tarea de regionalizar estructura las posibilidades de demarcar y establecer las fronteras regionales. Finalmente, podríamos tener tantas formas de pensar la región como las necesidades de los investigadores o estudiosos de la región y las implicaciones teleológicas de los mismos.

No podemos olvidar, sin embargo, que al establecer las fronteras "de la región", nos introducimos en la discusión de lo interior y lo exterior de la región, lo que implica necesariamente pensar en procesos de inclusión y exclusión, así como en procesos de constitución de lo regional como lo distinto, particular, con cierta identidad distinta al conjunto.

A nivel de lo propiamente epistemológico, entonces, habrá que introducirse en el estudio de las fronteras como forma de demarcación de lo interior y lo exterior de la región, los límites, y de los procesos de constitución de la misma. La estructura discursiva, los argumentos y las razones que exponemos los estudiosos (y que quizás exponen los habitantes de la propia región) para demarcar y establecer a la "región" y la estructura discursiva (argumentativa) sobre los que entendemos como proceso de constitución de la región propiamente dicha.

En última instancia, conocer, saber, estudiar la región tiene implicaciones epistemológicas directamente relacionadas con los procesos de definición de los "estudios regionales" de la "región" y del entramado problemático que la estructura, de los procesos de constitución que articulan la justificación que el estudioso construye respecto de la demarcación de la región de la que se ocupa para estudiar o a la que ha tomado como objeto de estudio.

Es importante señalar que los contenidos a estudiar, aquello de lo que se ocuparán los estudiosos de la región, no están prefijados por un orden disciplinar específico. Esta situación abre posibilidades alternativas para la constitución de su contenido; permite la articulación de conceptos relativamente contingentes y pone en juego estrategias metodológicas (en el sentido de caminos de abordaje) que le permiten al estudioso o investigador constituir, al menos discursivamente, la región, lo regional y lo que, desde el ángulo en que lo aborda, le da sentido.

b) Investigación regional

En el contexto de esta discusión, entonces, el concepto de investigación regional adquiere un sentido específico. Esto es, al abordar la investigación regional, no podemos ya sustraernos a las determinantes de lo previamente afirmado. El concepto de investigación como una forma de estudio y el concepto de región relativamente establecido.

La investigación, en general, se ancla en una perspectiva epistemológica. Es decir, se constituye en uno de los tantos puntos de partida del proceso de conocimiento, en este caso de la región. No es posible pensar en una investigación sin una perspectiva desde la que se mira el conjunto de procesos y objetos que se propone estudiar. Es una determinante de la conceptualización de lo estudiado y, por lo mismo, reclama un proceso de reflexión que le lleva al investigador a preguntarse por la pertinencia de los conceptos que pone en uso. De entre ellos destaca el concepto de región.

¿La investigación regional de qué región se ocupa? La pregunta abre un abanico muy amplio de posibilidades de respuesta. Nuevamente enfrentamos el proceso de constitución de la región como objeto de investigación. El investigador regional debe justificar la construcción de las fronteras que impone a la región de la que se ocupa (¿naturales?, ¿políticas?, ¿culturales?, ¿lingüísticas?, ¿integrales?, ¿históricas?, etcétera).

La investigación regional, antes que acercarnos a los métodos de colección de información, nos obliga a realizar el proceso de demarcación de la misma y nos enfrenta al proceso de establecimiento de su interior y su exterior, así como a su proceso de constitución. ¿Qué quedará incluido en la región y qué quedará excluido de la misma?, ¿es posible establecer un límite preciso, una frontera clara entre esta y lo otro?, ¿este establecimiento de fronteras en qué consideraciones se soporta?

Es plausible entender que el investigador, consciente o no del proceso que realiza, busca las respuestas a estas preguntas y en esta búsqueda define procedimientos que incluyen la identificación y revisión de proyectos de investigación y resultados obtenidos por otros investigadores.

c) Ciencia regional

Para cerrar un ciclo de la discusión (que esperamos sea entendida como una espiral ascendente) nos acercamos a uno de los múltiples polos de la discusión. ¿Es posible que el conjunto de estudios e investigaciones regionales o de la región puedan estar articulando un campo científico como el de la "ciencia regional"? En algún sentido la respuesta parece relativamente obvia. Sin embargo, las conclusiones a las que nos llevaría no necesariamente dejan satisfechas las posturas actuales al respecto.

Los programas de formación de especialistas en estudios regionales datan de mucho tiempo atrás y los problemas de demarcación no están excluidos de la discusión propia del desarrollo de las ciencias sociales en su conjunto. Ya hay quienes han planteado que, por ejemplo, la geografía es, por excelencia, la ciencia regional (aunque los mismos geógrafos han reaccionado estableciendo dudas al respecto).[27]

El carácter disciplinar (de disciplinas científicas particulares) en los trabajos de los investigadores o de los equipos de investigación nos muestran que aún no se ha presentado una pro-

[27] Gastón Guyón plantea, por ejemplo, que "la geografía es quizá la única ciencia regional, pues es la ciencia social que tiene la pretensión, no solamente de definir regiones, sino también de estudiarlas, tomando en cuenta todos los factores, tanto naturales como humanos". Sobre el concepto de geografía agrícola, en: *Revista de Geografía Agrícola*, *Análisis Regional de la Agricultura*, México, Universidad Autónoma de Chapingo, n. 1 (julio de 1981), p. 9. Dos décadas después, esta perspectiva ha sido ampliada, dando cabida a visiones transdisciplinarias. Cfr. Rosales Ortega, Rocío: "Geografía económica", capítulo 5 del *Tratado de geografía humana* de Hiernaux Daniel y Alicia Lindón (directores), Anthropos-UAM, México, 2006.

puesta marco para su constitución, pero la inclusión de la perspectiva transdisciplinaria hace posible pensar y articular una forma particular de la ciencia regional o de las ciencias de la región.

Hay en la producción científica actual suficientes elementos para proponerse una empresa de tal envergadura. En el contexto internacional se encuentra la Asociación Española de Ciencia Regional,[28] dedicada a la reflexión y análisis de los problemas regionales de ese país ofreciendo un foro abierto y coordinando la realización de eventos a los que convoca especialistas de varios países. En el contexto chiapaneco hace falta, de querer optar por esta opción, formar a los científicos de la región (ubicados en Chiapas) que le den soporte, inicien esta discusión y tomen una posición respecto de las fronteras entre estudios, investigaciones y ciencia; identifiquen qué sí es y qué no es propio de cada campo, en el entendido de que no es posible clasificar un tipo de estudio sin tener en cuenta los "otros".

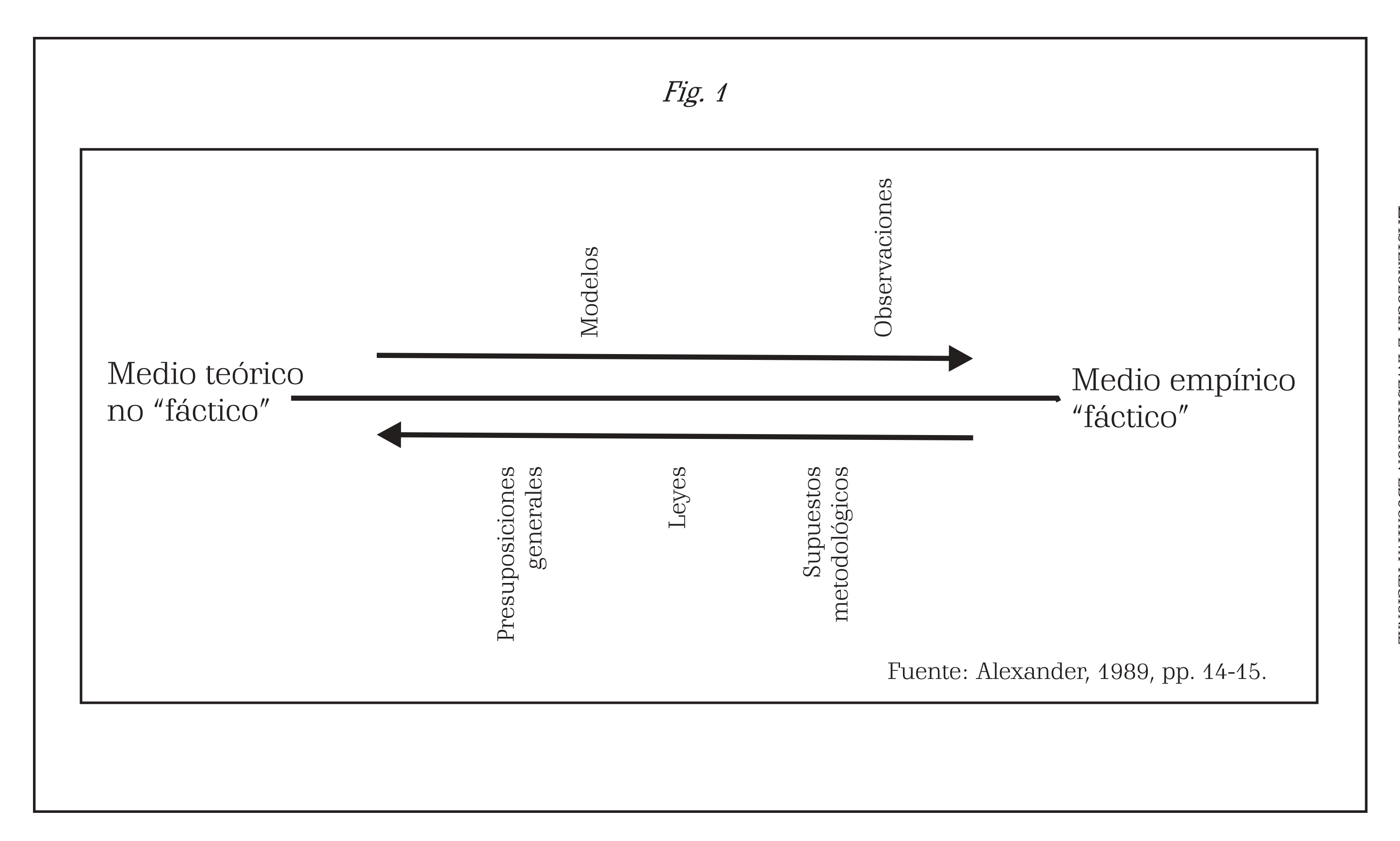
3.2. Eje teórico

Para abordar las discusiones epistemológicas y metodológicas sobre este eje es necesario definir lo que se entiende por teoría. "La teoría es una generalización separada de los particulares, una abstracción separada de un caso concreto" (Alexander, 1989, p. 12). Pero es una abstracción realizada "a partir de datos particulares, de un tiempo y un lugar determinados [...] son propuestas por personas. Al estudiar teorías no examinamos abstracciones flotantes sino obras de personas" (Alexander, 1989, p. 11). De ahí la importancia de comprender el contexto de su surgimiento.

Su importancia en las ciencias sociales radica en la posibilidad de estructurar la realidad, ordenar el "aparente" caos que se presenta cuando indagamos sobre un suceso o proceso social. Acera de su producción se concibe que las teorías pueden ser generadas a partir de procesos no fácticos (empíricos) o por la estructura misma del mundo real, pero en cualquier caso implican una relación con la realidad (como punto de partida o como punto de llegada). Esto nos coloca en un *continuum* en el que se mueve la teoría y que va de acuerdo con Alexander (1989) del mundo no fáctico al fáctico, con la posibilidad de ubicarse a lo largo de este mediante presuposiciones, orientaciones ideológicas, conceptos, leyes, supuestos, entre otros, que se acercan o alejan de alguno de los dos polos del *continuum* (ver esquema de la figura 1).

[28] Cfr. http://www.reunionesdeestudiosregionales.org/

Fig. 1



Fuente: Alexander, 1989, pp. 14-15.

¿Cómo ubicarnos en este *continuum*? Alexander (1989) sostiene que es a partir de las presuposiciones que todo investigador tiene y que se debaten entre dos concepciones de la realidad:

a) La primera alude a la cuestión de la acción (como racional o no racional).
b) La segunda se dirige al problema del orden (individualista o colectivista).

Según ese mismo autor, las teorías se pueden clasificar a partir de las posibles combinaciones que se derivan de los incisos anteriores: racional-individualista, racional-colectivista, no racional-individualista, no racional-colectivista.

1. Racional. Se concibe a las personas como egoístas, instrumentales, buscan la eficiencia, reciben impulso de formas externas (Alexander, 1989, p. 18).
2. Individualista. Las estructuras "son producto de la negociación individual y consecuencia de la opción individual [...] los actores producen las estructuras en los procesos concretos de la interacción individual [...]" (Alexander, 1989, pp. 18-19).
3. No racional. Se concibe a las personas idealistas, normativas y morales, regidas por emociones y deseos. Motivadas desde dentro (Alexander, 1989, p. 18).
4. Colectivista. "Los patrones sociales son previos a todo acto individual específico, y son, en cierto sentido, producto de la historia. El orden social es un dato externo [...] todo acto individual va impulsado en la dirección de la estructura preexistente [...]" (Alexander, 1989, p. 18).

Ritzer, por su parte, sostiene que es necesario transitar hacia teorías integradoras, y con respecto a lo expuesto antes, sostiene:

> [...] existen cuatro principales niveles de análisis social que deben analizarse de un modo integrado: macro-subjetividad, macro-objetividad, micro-subjetividad, micro-objetividad. Jeffrey Alexander (1982-83) ha creado una sociología *multidimensional* que analiza, al menos en parte, un modelo de niveles de análisis que se aproxima mucho al modelo que yo he desarrollado. Alexander (1987) basa el de- sarrollo de su modelo en el problema del orden que se considera que tiene niveles individual (micro) y colectivo (macro) y el problema de la acción, que se supone que cuenta con un nivel materialista (objetivo) e idealista (subjetivo). A partir de estos dos *continua*, Alexander desarrolla cuatro grandes niveles de análisis: colectivo-idealista, colectivo-materialista, individual-idealista e individual-materialista. Aunque el modelo general desarrollado por

> Alexander es sorprendentemente similar al mío, aquél otorga prioridad al nivel colectivo-idealista, mientras yo insisto en que debemos ocuparnos de las relaciones dialécticas entre todos los niveles [Ritzer, 2002, p. 99].

Si bien estas no son las únicas propuestas de clasificación de las posturas teóricas en ciencias sociales, expresan con claridad una preocupación que cobra fuerza a principios del actual siglo, en relación con la necesidad de buscar teorías integradoras que den cuenta de los diversos niveles señalados susceptibles de reflexión. Estas teorías integradoras se presentan como síntesis micro-macro o acción-estructura en los planteamientos de los teóricos contemporáneos.

A manera de ejemplo se pueden mencionar los planteamientos de Bourdieu:

> Las estructuras objetivas que construye el sociólogo en el momento objetivista, al apartar las representaciones subjetivas de los agentes, son el fundamento de las representaciones subjetivas y constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones; pero, por otro lado, esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o conservar esas estructuras. Esto significa que los dos momentos, objetivista y subjetivista, están en una relación dialéctica [...] y que [...] los puntos de vista son aprehendidos en tanto tales y relacionados con las posiciones en la estructura de los agentes correspondientes [Bourdieu, 1996, p. 129].
>
> [...] los agentes tienen una captación activa del mundo [...] construyen su visión del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales [Bourdieu, 1996, p. 133].

En México, Alfredo Andrade Carreño (1999, p. XII), junto con otros sociólogos, han planteado que estos cambios conceptuales han sido necesarios:

> [...] para interpretar las transformaciones y sus diferentes orientaciones, ritmos e intensidades que tienen lugar en el mundo social [...] estimulada por la intensificación de cambios. Esta mayor sensibilidad [...] hacia las formas complejas de transformación social ha sido estimulada por la intensificación de cambios a nivel de los actores sociales y sus formas de acción [...] que son expresión de la redefinición de las relaciones entre el individuo y la sociedad; entre

> el ciudadano, la comunidad y el Estado; entre lo público y lo privado, entre los Estados nacionales y las nuevas regiones supranacionales.

Es decir que los cambios en las teorías sociales se dan como respuesta a una realidad, cada vez más compleja, que se escapa de las formas que tradicionalmente habían asumido las teorías. Este autor lo plantea como la emergencia de enfoques multidimensionales. ¿Qué es lo que caracteriza a estos enfoques? Al menos dos elementos se identifican con claridad:

a) La transdisciplina.
b) Un carácter regional.

La transdisciplina implica, según Morin (2004), romper el aislamiento de las disciplinas, lo que se logra:

a) Circulando conceptos o esquemas cognitivos.
b) Por invasiones e interferencias.
c) Por la complejificación de disciplinas en campos multicompetentes.
d) Por la emergencia de nuevas esquemas cognitivos y nuevas hipótesis explicativas.

Según Gibbons et al. (1997), admite la existencia de un nuevo modo de producción del conocimiento que reconoce que los problemas se hallan encuadrados en una estructura transdisciplinar en una amplia gama de lugares potenciales para la producción del conocimiento (personas y modos que interactúan en formas socialmente organizadas) sometida a procesos de legitimación contextualizados socialmente (busca satisfacer un amplio y diferenciado público).

El campo de los estudios regionales aparece como multicompetente y da cabida a la construcción de explicaciones teóricas que trascienden a cualquier disciplina particular.

Por otro lado, lo regional es consustancial a la teoría social contemporánea, porque al renunciar a enfoques holistas y proponer la construcción de explicaciones ad hoc al contexto investigado, introduciendo para ello aquellos elementos que dan sentido al conocimiento producido en un contexto particular de actuación, se puede afirmar que la teoría misma adquiere una dimensión regional. Aquella que le permite responder a ese contexto particular, que sin embargo no está aislado de un entorno más amplio. Lo regional adquiere importancia ya que los procesos sociales particulares no permanecen ajenos a los cambios que caracterizan la sociedad contemporánea. La denominada sociedad globalizada, marcada por la conformación de grandes blo-

ques que integran a naciones, amplían las redes de comunicación usando los avances de la tecnología de información y comunicación, agilizan intercambios de todo tipo por un lado, pero que por el otro muestran luchas sociales que demandan el respeto a autonomías locales y dificultades para emprender proyectos educativos interculturales en contextos sociales concretos, no puede ser explicada eludiendo lo regional. Los procesos sociales claman por la integración hacia el exterior, pero enfrentan la necesidad del fortalecimiento de identidades. Lo regional irrumpe como un referente obligado para ello. El conocimiento producido por la teoría social contemporánea tiende a ser transdisciplinario y regional.

Incluso los planos de reflexión de la filosofía de la ciencia han abandonado posiciones rígidas y se plantean como recursos de intelección para comprender realidades regionales asumiendo enfoques heurísticos.

La teoría social tiende a ser regional, porque implica necesariamente demarcar espacios de comprensión y explicación, abarcando diversos ámbitos disciplinarios generando conocimientos transdisciplinarios.

3.2.1. La transdisciplina en la investigación educativa

En este apartado nos ubicamos en el plano de la discusión que nos permitirá elaborar algunos elementos para la construcción de la transdisciplina en el cruce de la reflexión epistemológica y teórica.

Arriba hemos hecho el esfuerzo por aclarar tres perspectivas sobre el trabajo de los investigadores en las ciencias sociales y las humanidades: nos adscribimos a un paradigma, formamos parte de una tradición o nos incorporamos a un programa de investigación al interior de un campo del conocimiento.

Ya sea el paradigma o paradigmas a los que nos adscribimos o en los que nos inspiramos, ya sea por la tradición a la que nos incorporamos o por el programa de investigación del que formamos parte, no podemos obviar dos realidades que tenemos que enfrentar en nuestro trabajo cotidiano: el contexto en el que se genera el conocimiento nuevo (¿existe una metodología propia para la generación del conocimiento?) y el contexto de la justificación (el o los métodos que ponemos en uso cuando hacemos trabajo de investigación, ya para poner a prueba las teorías disponibles, ya para usar las teorías disponibles en la solución de problemas, ya para usar las teorías y metodologías para formar nuevos investigadores).

Hasta el momento podemos observar en la historia del conocimiento un proceso que va de su unidad hacia la dispersión y, ahora, de la dispersión hacia la búsqueda de su integración. Esto es, de la filosofía general y en general hacia diversas disciplinas científicas y filosóficas particulares, y de la diversidad disciplinaria hacia la búsqueda de explicación integral y holística de los problemas de la realidad de los que se ocupa el conocimiento.

Así, una vez que hemos abordado la discusión sobre las formas de hacer la ciencia y de realizar investigaciones en el campo de la investigación educativa, arribamos ahora a las discusiones teóricas más recientes al interior de las ciencias sociales y humanas: ¿es posible explicar la realidad desde una sola disciplina científica?

En lo que se alcanza a ver de la reciente operación del trabajo de los investigadores en las ciencias sociales y las humanidades, y no solo en el campo de la investigación educativa, parece observarse una tendencia a buscar explicaciones que rebasan o transgreden los campos disciplinarios; cada vez observamos más la tendencia a la interdisciplina (por ejemplo la sociodemografía, la biosociología, la psicopedagogía) o la multidisciplina. En las últimas indagaciones realizadas por nosotros, estas realidades han seguido al menos dos tendencias: por un lado se habla del trabajo colectivo y se materializa en equipos interdisciplinares o multidisciplinares de investigación, y por otro lado se forma a personas para que aprendan a trabajar desde las intersecciones inter, multidisciplinares o transdisciplinares.

Esta última tendencia ha llevado a un grupo de investigadores a cuestionarse sobre los puntos de partida en el trabajo de investigación. Esto es, se piensa al objeto escindido y se le arma a través del trabajo de investigadores con diversas formaciones disciplinares (como un rompecabezas) o se piensa al objeto como unidad y se recurre al herramental epistemológico, teórico y metodológico disponible en la diversidad de disciplinas para abordarlo a cabalidad sin perder su carácter: la unidad.

Como se puede obsevar, estas discusiones se encuentran en la frontera del desarrollo mismo del quehacer de la investigación social y humana en los albores de este siglo que ha llegado al final de su primera década. Es por ello que demanda de todos nosotros la disposición para enfrentar el trabajo en las dos tendencias que se han señalado arriba: por un lado a la integración de equipos que por sus características nos permitan abordar el objeto de estudio de una forma integral, y por el otro lado es necesario que nosotros aprendamos a pensar transdisciplinaria-

mente para abordar de manera integral nuestro objeto de estudio.[29]

3.2.2. La región en la investigación educativa: tensión estructura-acción, macro-micro

En este apartado se responde a los siguientes cuestionamientos: ¿tiene una carácter regional la investigación educativa?, y, ¿cómo se expresa en los distintos paradigmas, programas o tradiciones desde los cuales se ha venido desarrollando? La respuesta al primer cuestionamiento es positiva. Hoy día, considerando el avance de las discusiones llevadas a campo en el campo de la filosofía de las ciencias, a las que se hizo alusión antes, lo regional es un elemento constitutivo de la investigación, como también lo es el enfoque transdisciplinario. Con esto se sostiene que, independientemente de la tradición en la que el investigador se ubique, la región (como porción del conocimiento que se aborda e intenta explicar) y la transdisciplina (como búsqueda de marcos epistemológicos, teóricos y metodológicos diversos que transgreden las fronteras disciplinarias) estarán presentes.

La cuestión que se aborda aquí tiene que ver con las posibilidades que enfrenta el investigador que incluye (a veces de manera intencional y otras de manera no intencional) la reflexión de lo regional en sus investigaciones. Esto nos lleva a responder el segundo cuestionamiento anotado (¿cómo se expresa en los distintos paradigmas, programas o tradiciones desde los cuales se ha venido desarrollando?), así como a recuperar los planos de la investigación que se exponen al inicio de este trabajo.

Para ello se propone iniciar diferenciando dos ejes de análisis que han sido sugeridos por algunos teóricos sociales contemporáneos.[30] Estos ejes hacen alusión al nivel de análisis (micro y macro), así como al papel asignado a los agentes sociales como constructores de la realidad (estructuralista y accionalista).

a) La región educativa en su dimensión estructural

Se sostiene un planteamiento estructuralista de la región, al pensar que está fijada de antemano, de manera natural (como un te-

---

[29] Varios son los trabajos y autores que recientemente sustentan estos planteamientos. Para ampliar este tema se sugiere consultar los siguientes trabajos: Cohen (2007), Millonschik (1999), Valencia García (s/f), Lores Arnaiz (1999) y Max-Neef (2003).

[30] Cfr. Alexander, Jeffrey: *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*, Barcelona, Gedisa, 1995; así como Ritzer, Georg: *Teoría sociológica moderna*, México, McGraw-Hill, 2002.

rritorio definido con base en condiciones fisiográficas) o establecida a partir de estatutos, disposiciones o preceptos legales que delimitan fronteras económicas, políticas, culturales, etcétera. En cualquier caso, la región se impone a los sujetos que la habitan, quienes se constituyen como tales solo a partir de asumirse como formando parte de esta región. La regionalización de zonas escolares en el territorio estatal o municipal es un ejemplo de esta dimensión.

b) La región educativa en su dimensión accionalista

En contraposición a la anterior, una dimensión accionalista de la región parte del reconocimiento de que los sentidos que adquiere la relación espacio-tiempo para los sujetos que la viven, siendo la acción social (expresada en sendas, trayectos, rutinas, sedes, paradas, interacciones) la que define los límites y fronteras regionales.

El reconocimiento social que pueda adquirir una institución escolar genera flujos de interacción marcados por el traslado cotidiano de grupos sociales que acuden a ella. Estos flujos unen espacios en tiempos determinados que constituyen una región a la que podemos denominar como zona de influencia de la escuela. Este ejercicio de regionalización (establecimiento de una región) a partir de las acciones sociales que se generan en torno a la escuela es un ejemplo de esta dimensión.

c) La región educativa a nivel micro

A nivel micro, un estudio regional adquiere connotaciones dadas por las relaciones entre las personas, relaciones cara a cara que obligan al encuentro permanente. Los espacios de realización de la acción social se vuelven entonces "pequeños" en tanto abarcan grupos de personas, comunidades y familias, relaciones y procesos sociales marcados por la cercanía entre las personas y, en términos de unidades de observación o concreción, por poblaciones cuyo número reducido permite al investigador su conocimiento e inserción.

Expresiones de esta dimensión de análisis se encuentran incluso al interior de una escuela, en la que a partir del uso que los actores dan al espacio se establece una regionalización. Incluso a nivel del aula se pueden localizar regiones con base en las interacciones que establecen los actores involucrados en este espacio en un tiempo determinado (por ejemplo una clase escolar).

A nivel comunitario podríamos aún encontrar visos de esta dimensión cuando se emprenden acciones de educación no for-

mal o informal integrando a los habitantes de esta en sendas tempo-espaciales.

d) La región educativa a nivel macro

Un estudio de nivel macro tiene aspiraciones de mayor amplitud, por lo que la observación del investigador implica el tratamiento de datos cuantitativos que expresen relaciones entre unidades.

Estudios comparativos entre indicadores educativos de diversas entidades son ejemplos de investigaciones que recurren a la región desde esta dimensión (por ejemplo los resultados de las pruebas de enlace en las escuelas del sur de México, frente a las del centro o del norte del país).

Aunque la diferenciación entre micro-macro es relativa, Sánchez Puentes[31] propone una clasificación basada en las unidades de observación que se expresa en la tabla 4.

Vista la región en los dos ejes propuestos, podemos observar que con el micro tiende a corresponderse un enfoque accionalista y una región macro con un enfoque estructuralista. Cuando el investigador se ubica en estos ejes está expresando (a veces sin darse cuenta o ser consciente de ello) el paradigma, programa o tradición en que se encuentran sus planteamientos.

El eje micro-macro obliga al investigador a optar por una estrategia metodológica y técnica adecuada al universo que investiga. El eje acción-estructura define con mayor claridad el posicio-

Tabla 4. Grado de concreción de los problemas

Nivel	**Observaciones**	**Teoría**
Microsocial	• Individuo • Pareja • Grupo • Organización • Institución	• Individual • Intersubjetiva • Grupal
Macrosocial	Sociedad	Social

Fuente: Tomado de Sánchez Puentes: "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educacón", *Revista Perfiles Educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México, n. 61 (julio-septiembre de 1993), redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206108.pdf, consulta realizada en enero 2008).

[31] Cfr. "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", *Revista Perfiles Educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México, n. 61 (julio-septiembre de 1993), redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206108.pdf (consulta realizada en enero 2008).

namiento epistemológico y teórico del investigador, incluyendo su concepción ontológica, gnosceológica y preferencias teóricas.

En los esquemas de las figuras 2 y 3 se muestran cómo estos ejes atraviesan los paradigmas, programas o tradiciones de la investigación.

Ambos ejes han sido ubicados en la figura 4. De acuerdo con los cruces establecidos puede pensarse en diversos posicionamientos que el investigador asume. Las consideraciones que realiza sobre lo regional estarán determinando en gran parte este posicionamiento.

En cualquiera de los casos es necesario asumir que todo proceso de regionalización es un ejercicio de intelección, y como tal responde a intereses y posicionamientos de los investigadores que lo realizan con fines de conocimiento, transformación, crítica o acción de intervención, lo que los coloca en un paradigma, programa o tradición de investigación.

Incluir la región como unidad de reflexión para asumir este posicionamiento de manera consciente en el campo de la investigación educativa (esto es, incluyéndola en el proceso de articulación que el investigador realiza, entre epistemología, teoría, metodología, técnicas de investigación) hará factible pensar en la constitución de un campo de investigación educativa regional.

Los procesos educativos no permanecen ajenos a los cambios que caracterizan la sociedad contemporánea. La denominada sociedad globalizada, marcada por la conformación de grandes bloques que integran a naciones, amplían las redes de comu-

Fig. 2. Dimensiones estructuralista y accionalista de la investigación.

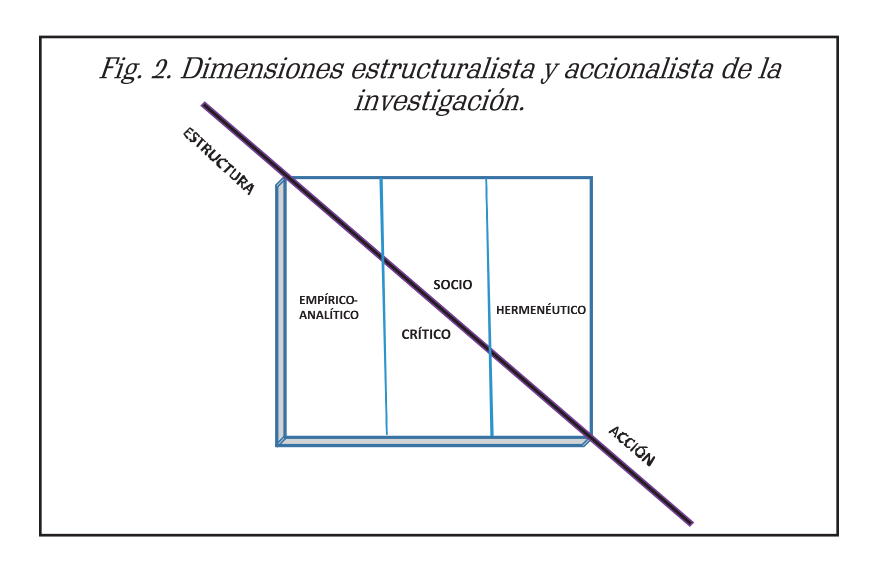


Fig. 3. Dimensiones micro y macro de la investigación.

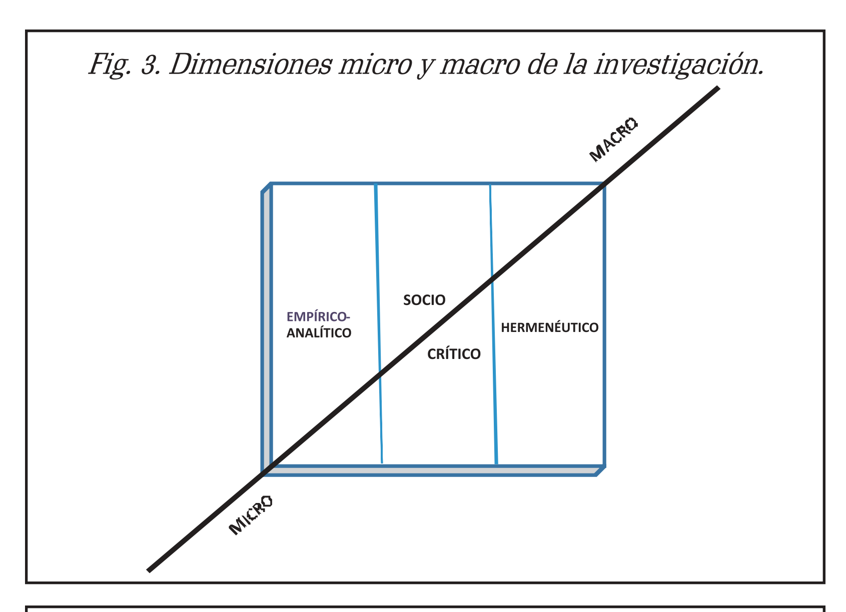
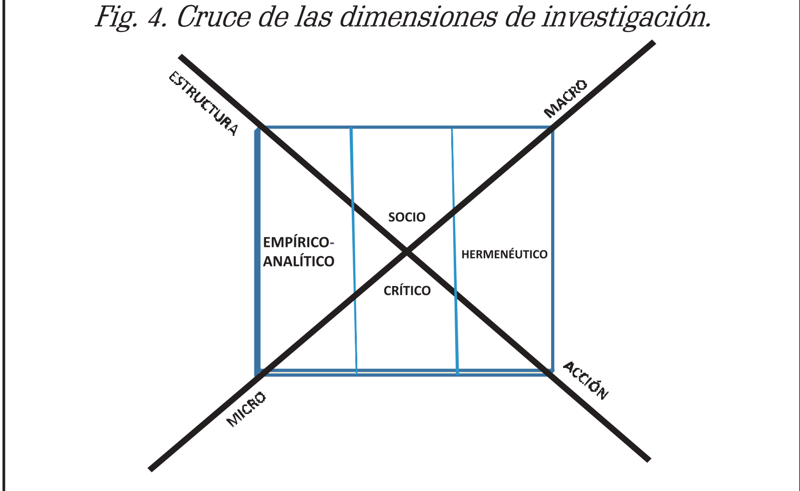


Fig. 4. Cruce de las dimensiones de investigación.



nicación usando los avances de la tecnología de información y comunicación, agilizan intercambios de todo tipo por un lado, pero que por el otro muestran luchas sociales que demandan el respeto a autonomías locales y dificultades para emprender proyectos educativos interculturales en contextos sociales concretos, no puede ser explicada eludiendo lo regional. Los procesos educativos claman por la integración hacia el exterior pero enfrentan la necesidad del fortalecimiento de identidades. Lo regional irrumpe como un referente obligado para ello.

Incluso los planos de reflexión de la filosofía de la ciencia han abandonado posiciones holistas y se plantean como recursos de intelección para comprender realidades regionales asumiendo enfoques heurísticos.

En el campo de la investigación educativa (como en cualquier otro) regionalizar implica demarcar espacios de comprensión y explicación abarcando diversos ámbitos disciplinarios y teóricos generando conocimientos transdisciplinarios.

Conclusión

La visión esquemática que aquí se presenta ha sido pensada con fines analíticos y de explicación, en tanto su propósito es ubicarnos en el debate sobre los planos de la investigación para dar cabida a lo regional y lo transdisciplinario en el campo de la investigación educativa. Como toda visión esquemática se complejiza y vuelve insuficiente en la práctica; sin embargo, su utilidad radica en ofrecer elementos para la reflexión de esta práctica: la investigación.

Se complejiza aun más cuando admitimos que las clasificaciones sobre los paradigmas señalados se cuestionan hoy día y se plantea la necesidad de trascender hacia enfoques integradores que acerquen los ejes del debate (coloquen las propuestas en el punto medio de los ejes marcados en la figura 4 de este trabajo). Lo regional y lo transdisciplinario proveen elementos para avanzar, pero hacerlo sin tomar en cuenta los sustentos que la filosofía de la ciencia ha desarrollado a lo largo de la historia será desconocernos como sujetos históricos y desconocer las prácticas generadoras del conocimiento. Implicará también desligarnos de los fines, propósitos e intereses que conlleva toda investigación, para quedarnos en una práctica irreflexiva y pragmática.

Realizar investigación educativa regional es una tarea que nos obliga a buscar con profundidad aquellas características que ayuden a mejorar la precisión con la que hacemos la demarcación y, en última instancia, a justificar las dificultades de la clasificación mejorando la definición de la frontera entre el tipo y otros tipos de estudio o investigación que se emprende, respondiendo los siguientes cuestionamientos: ¿qué implicaciones epistemológicas se derivan de este tipo de posicionamiento?, ¿cuál es la lógica y el contenido ontoepistemológico desde el que se construye alguna explicación sobre lo regional?, ¿se trata de descubrir y develar las leyes de la naturaleza y del comportamiento y desarrollo social o de interpretar al mundo, leer los sig-

nos de los tiempos y actuar en consecuencia?, ¿cómo podemos enfrentar la interpretación y comprensión del mundo realizada por sujetos diversos y diferentes?, ¿debemos asumirla, debemos actuar bajo nuestra propia interpretación?, ¿qué hacer si no coincide con la de los otros?, ¿cuál será válida?, ¿debemos buscar puntos de apoyo objetivos o acuerdos intersubjetivos para enfrentar el conocimiento del mundo?

Como respuestas podemos encontrar las posiciones que suponen una única epistemología de la ciencia y, como consecuencia, la existencia de un único método para el trabajo científico. Y en otro polo, quienes sostienen la necesidad de atar el método al objeto de estudio; es decir, hay tantos métodos como objetos de estudio. Las posibilidades de comprensión y reconocimiento de los sustentos epistemológicos que se encuentran detrás de estas afirmaciones es una tarea pendiente. Cada posición epistemológica y metodológica debe ser analizada y asumida críticamente.

Por ejemplo, el racionalismo crítico supone que se trata, en el contexto de la producción o generación de conocimientos, de generar teorías "científicas" que expliquen o resuelvan los problemas "científicos" de lo regional. Y en el contexto de la justificación, se trata de buscar los puntos débiles de las teorías existentes sobre la región.

En el otro polo de la discusión, la teoría crítica nos obliga a abordar las consecuencias de los posicionamientos ontológicos y epistemológicos que asumimos al ocuparnos de la región y lo regional. La genealogía, la deconstrucción, la previsión de consecuencias (deseadas y no deseadas), la contingencia, la provisionalidad y la transitoriedad de los conceptos y proposiciones serán asuntos en los que se pondrá más atención desde enfoques hermenéuticos.

Quienes sostienen que la sociedad produce al sujeto y la estructura social se impone al sujeto individual y colectivo reproduciendo las relaciones sociales, culturales y económicas en las que estos se desenvuelven, asumen una perspectiva estructuralista. Es evidente que las consecuencias epistémicas del punto de partida difieren de la posición que ocupa el otro extremo de la discusión: el sujeto, individual y colectivo, generan lo social y las relaciones sociales, culturales, económicas, políticas, etcétera, a partir de una posición accionalista. Podría decirse, desde un polo que la región crea al sujeto y desde el otro, que el sujeto construye la región.

Como consecuencia de dicha discusión se abren posibilidades diversas de pensar la investigación educativa regional. ¿Cuál

es su finalidad?, ¿explicar el mundo, comprenderlo, dominarlo y ponerlo al servicio del hombre, sobrevivir en él?

Hay quienes bajo el amparo de la definición de la ciencia "moderna" se proponen el desarrollo de estudios "científicos" de la realidad regional. Su búsqueda de la objetividad, el establecimiento de las "leyes del desarrollo regional", etcétera, tendrá la validez que el campo de los estudios regionales le haya asignado; hay quienes se propondrán los estudios de corte hermenéutico y bajo el amparo de los paradigmas, tradiciones y programas de investigación de esta corriente de pensamiento encuentren posibilidades de desarrollar su trabajo al interior del campo de los estudios regionales y lleguen a conclusiones útiles para la vida cotidiana. Habrá quienes tomen la alternativa de trabajar solos o de manera individual; habrá quienes tomen la alternativa de los trabajos en equipos de investigación, cuerpos académicos, redes, en fin, en espacios de discusión abiertos o cerrados. Lo cierto es que no podremos sustraernos a la necesidad de tomar una posición. Al hacerlo, finalmente estaremos materializando la investigación educativa regional.

Una de las consecuencias más importantes (aunque en realidad todas las cuestiones lo son) es la que se deriva hacia las tendencias en la metodología de la investigación en el campo de la investigación educativa. Es decir, el posicionamiento epistemológico que llevamos a cabo acarrea consecuencias (deseadas y no deseadas) respecto de las estrategias metodológicas en la realización de nuestro trabajo como investigadores regionales. Consecuencias sobre las que es necesario reflexionar. ¿Cuál sería la tarea epistemológica en este nivel? El de la vigilancia epistemológica de las formas de conocer y explicar lo educativo.

Tratando de acercarnos a este nivel de discusión, llamamos la atención sobre la producción y uso conceptual y su metodología. Esto es, cuando investigamos la educación, asumiendo un posicionamiento sobre lo regional, y desde una perspectiva transdisciplinaria producimos y usamos conceptos (a veces no se percibe, pero normalmente resignificamos conceptos que en apariencia ya son de uso "común" y a veces sí, solo usamos conceptos ya disponibles y desarrollados por otros).

Si, por ejemplo, nos posicionamos desde la perspectiva del "monismo metodológico", nuestro trabajo tendrá que tomar en cuenta el rigor necesario en el uso de los conceptos propios de las teorías (leyes) que se aplican en el análisis; si nos posicionamos desde los métodos hermenéuticos, por ejemplo, habrá que

cuidar el trabajo de deconstrucción, interpretación y reinterpretación que se lleva a cabo en su desarrollo.

Como quiera que sea, no es tarea fácil mantenerse alerta y mantener el cuidado necesario para llevar a cabo este tipo de trabajo. Aparece, entonces, la necesidad de hablar de coherencia interna y externa, de reflexividad sobre las consecuencias deseadas y no deseadas de la toma de posición ontoepistemológica respecto de las teorías y la metodología que se corresponden con ella.

La investigación educativa regional puede tomar como punto de partida la necesidad de vigilar el uso de los conceptos que ponemos en juego cuando construimos conocimiento, cuando nos proponemos abordar ciertas realidades propias de los asuntos sobre los que nos interesa investigar, sobre los que queremos saber y conocer con cualesquiera fines que hayamos establecido (incluso los de intervenir en el flujo mismo de la realidad). La perspectiva regional enriquece esta reflexión.

Referencias bibliográficas

Alexander, J. (1995). *Las teorías sociológicas desde la segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa.

Andrade Carreño, A. (1999). La teoría sociológica en México frente a las perspectivas contemporáneas de las ciencias sociales. En: *Perspectivas contemporáneas de las ciencias sociales*. México: Fcpys-UNAM.

Asociación Española de Ciencia Regional. [En línea]. Recuperado de http://www.reunionesdeestudiosregionales.org/.

Bourdieu, P. (1996). Espacio social y poder simbólico. En: *Cosas dichas* (trad. Margarita Mizraji). Barcelona: Gedisa.

Cohen, E. (2007, octubre). Transdisciplina: articulación entre ciencia, tecnología y ética [en línea]. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Recuperado de http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero08/archivosparaimprimir/9_cohen_st.pdf.

Comie. (2006, octubre). Documentos de trabajo [en línea]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/index-anterior.htm.

Habermas, J. (1980, septiembre). La modernidad un proyecto incompleto [en línea]. Recuperado de http://www.cenart.gob.mx/datalab/download/Habermas.pdf.

Gibbons, M. et al. (1997). Evolución de la producción del conocimiento. En: *La nueva producción del conocimiento* (trad. José M. Pomares). Barcelona: Pomares.

Guyón, G. (1981, julio). Sobre el concepto de geografía agrícola, *Revista de Geografía Agrícola*, *1*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.

Imbernón, F. (2004). La discusión paradigmática en la investigación educativa, *Ciberdocencia*. Recuperado en septiembre de 2008 de http://www.ciber docencia.gob.pe/index.php?id=1100&a=articulo_completo.
Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
Lakatos, I. (1981). *La metodología de los programas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Encuentro.
Laudan, L. (1985): Las tradiciones de investigación. *Estudios. Filosofía-historia-letras*, *2*. Recuperado en julio de 2007 de http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio02/sec_15.html
Lores Arnaiz, M.R. (1999). Psiquismo, transdisciplina y transdisciplinariedad. En *Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires. Recuperado en mayo de 2009 de http://www.apdeba.org/publicaciones/1999/pdf/Arnaiz.pdf
Mardones, J.M. y Ursua, N. (1982). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*. Barcelona: Fontamara.
Max-Neef, M. (2003). Transdisciplina, para pasar del saber al comprender, *Revista Debates*, *36*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Medicina. Recuperado en mayo de 2009 de http://disi.unal.edu.co/~lcto rress/PSist/PenSis07.pdf
Millonschik, C.S. (1999). Transdisciplina (577-589). *Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires. Recuperado en mayo de 2009 de http://www.apdeba.org/publicaciones/1999/pdf/Millons chik.pdf
Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia* (1a. ed.). Barcelona: Anthropos.
Polanyí, M. (1970, escrito en 1946). Ciencia, fe y sociedad [en línea]. Recuperado en junio de 2008 de www.cepchile.cl/dms/archivo_1799_1123/rev29_po lan yi.pdf
Popper, K. (1973). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*, México: McGraw-Hill.
Rosales Ortega, R. (2006). Geografía económica (cap. 5). En: Hiernaux, D. y Lindón, A. (directores): *Tratado de geografía humana*. México: UAM.
Sánchez Puentes, R. (1993, julio-septiembre). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Revista Perfiles Educativos*, *61*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en enero de 2008 de redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206108.pdf
Sánchez Puentes, R. (1995). *Enseñar a investigar*. México: Plaza y Valdés-Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.
Sandín, Ma. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. España: McGraw-Hill.
Universidad Autónoma de Chiapas. (2007, junio). La investigación educativa en Chiapas (46-53). *Revista Devenir*, *1*(6, nueva época).
Velasco, A. (coord.). (2000). *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. México: Siglo XXI.
Valencia García, G. (s/f). Transdisciplina y fronteras disciplinarias. Observatorie International des Reformes Universitaires. Recuperado en mayo de 2009 de http://www.orus-int.org/docs/valenciaguada.pdf.
Velasco, A. (2004). Hacia una filosofía social de la ciencia en Karl Popper (71-84). En: *Signos filosóficos*. México: UAM-I.

Sobre el conocimiento y la creación desde América Latina[1]

Sigifredo Esquivel Marín

Como nunca, hoy, estamos en condiciones de mirar hacia todos los puntos cardinales del horizonte, sin olvidar ninguno, y aprender de los caminos recorridos fusionados en la conciencia del saber y en la voluntad del ser histórico. El presente se coloca ante nosotros como puerta abierta hacia lo desconocido
(Zemelman, 1998, p. 168).

El presente artículo expone una serie de reflexiones críticas en torno a la creación del conocimiento desde América Latina. Básicamente se dilucida la hipótesis de que la producción de conocimientos innovadores estaría ligada a la construcción de espacios y redes regionales que sean capaces de retroalimentarse poniendo en juego la interacción y sinergia de sociedad, estado, universidad, mercado y una ciudadanía más crítica. Se trata de un borrador y apuntes en tránsito.

1. La aventura de conocer se coloca al inicio de la ventura y desventura de ser y hacerse humano, lo que estaría muy lejos de afirmar la idea ególatra de que el conocimiento y el lenguaje son prerrogativas humanas. Ya en la lejana antigüedad se cuenta que los humanos fueron expulsados del paraíso por su sed de saber; la caída del hombre sería el reverso de la creación humana. Conocer es reconocerse a sí mismo en el (des)concierto del cosmos. La "errancia" es condición de la creación humana, pero la recreación abre lo humano a lo indeterminado. La inteligencia del ser vivo está programada para afirmar la continuidad de la especie y de la vida entera; la inteligencia del ser humano –esa caña pen-

[1] Texto leído en la mesa de discusión "Epistemología, trabajo en redes e investigación educativa", junto con Jaime Calderón en la *XIII Reunión Nacional de Redmiie*, 28 de noviembre del 2010, Zacatecas, Zacatecas.

sante infinitamente frágil, según Pascal– es programable para afirmar la discontinuidad del ser singular, a pesar de la especie y del mundo. De ahí su carácter luciferino y fáustico. De ahí también el anverso: su infinita estupidez y arrogancia.

2. La autopoiesis y autonomía del sistema vivo replantea las nociones del conocimiento y de la vida ya no como conceptos epistemológicos solamente, sino como instancias ontológicas que redefinen nuestro acceso a lo real. La vida –dice Morin, siguiendo a Maturana y Varela– no es una sustancia, sino un fenómeno de autoecoorganización (*poesis*) extraordinariamente complejo que produce la autonomía. Lo simple no existe sino como simplificación. La ciencia había sido hasta hace poco una simplificación heurística necesaria para extraer ciertas propiedades. Lo viviente no es simple; no depende de la lógica que aplicamos a las cosas mecánicas, sino que exige una lógica creativa de la complejidad caótica. La autoorganización implica una transformación ontológica del objeto y al mismo tiempo supone la autonomía, autonomía relativa y organizacional, organísmica y existencial. La autoorganización requiere una metaorganización con respecto a los órdenes de organización preexistentes. "Mientras que el sistema cerrado no tiene nada de individualidad, ni de intercambios con el exterior y establece relaciones muy pobres con el ambiente, el sistema autoecoorganizador tiene su individualidad misma ligada a relaciones muy ricas, aunque dependientes con el ambiente" (Morin, 1990, p. 57). A todo esto habría que agregar el desorden de la vida humana, que no está programada y siempre se encuentra abierta a lo indeterminado y diverso. La libertad, la creatividad, la finitud y la autocreación hacen de la vida humana un orden más caótico, inestable y creativo.

3. La historia del conocimiento humano es la odisea de una búsqueda prometeica por encontrar luz y lucidez, la verdad secreta de las cosas, pero también es una narrativa de desencuentro, aprendizaje, desaprendizaje y cambio. Asemeja a una epopeya novelística fragmentaria, intermitente, evanescente. Por ejemplo, hoy el conocimiento está cada vez más vinculado a tecnologías que transforman las prácticas sociales. El conocimiento está cambiando nuestra ingenua comprensión del cúmulo de relaciones que entablamos con el mundo. "Las ciencias y tecnologías de la cognición constituyen la revolución conceptual y tecnológica más significativa desde la física atómica, pues ejercen un impacto de largo plazo en todos los niveles de la sociedad" (Varela,

1988, pp. 15, 23). El conocimiento resulta inseparable de nuestro cuerpo, lenguaje e historia sociocultural. Interpretación permanente y recursividad flexible, el conocimiento es una cuestión de acción, cultura e historia, y nos remite a la vida cotidiana, incluso en sus fases más avanzadas. El sistema cognitivo crea su propio mundo, y su aparente solidez solo refleja las leyes del organismo. El conocimiento hace emerger un mundo. Y un sistema cognitivo funciona adecuadamente cuando se transforma en parte de un mundo de significaciones preexistentes (como lo hacen los vástagos de toda especie), o configura un nuevo (como ocurre en la historia de la evolución). El pivote de la cognición es su capacidad para hacer emerger nuevos significados y para resignificar las cosas de manera más creativa (Varela, 1988, pp. 101, 109 y 120). El "re" implica recursividad, pero también retorno de la diferencia.

4. No se puede pensar la epistemología hoy sin los avances de la ciencia, ni la ciencia sin la historia y sociología de la ciencia, así como el diálogo crítico con las humanidades, la filosofía y las ciencias sociales y humanas. Pero tampoco se puede pensar el conocimiento y sus condiciones de emergencia sin los avances tecnológicos; el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación prefigura una cultura inédita como cibercultura y hace de la ciencia tecnociencia. Pero esto no tendría ningún sentido sin un sujeto ético-político irreductible a las categorías epistemológicas de sujeto y objeto. Hay que pensar más allá de la epistemología moderna y su subjetividad universal. Tenemos que crear nuevos lenguajes conceptuales que nos permitan una problematización analítica de las realidades emergentes.

5. Si el ser humano es un hacerse continuamente humano, un ente relacional, colectivo y conectivo, entonces no podemos pensar el conocimiento como el nexo fijo entre un sujeto y un objeto acabados. Sujeto, objeto y conocimiento son partes de un proceso de *semiosis* fragmentaria e intermitente. A partir de condiciones preexistentes, el ser humano se recrea en su constante interacción dinámica y recursiva con los demás sistemas vivos. El ser humano siempre es en y desde un codevenir ontogenético; esto significa que su historia se constituye como una compleja urdimbre de formaciones y transformaciones, configuraciones y reconfiguraciones, estructuraciones y reestructuraciones (aquí la recursividad del sistema vivo constituye un nuevo comienzo a partir de procesos y redes en metamorfosis constante). El ser vivo

humano autopoiético implica un proceso dinámico de emergencia histórica y evolutiva (Maturana, 1992).

6. La pregunta por el conocimiento es una cuestión moderna; es la cuestión de la modernidad en tanto interrogación por el sujeto accede a lo real como objeto de aprehensión y comprensión. Las categorías objeto/sujeto preforman lo real como objetividad instrumental. La mitología de la modernidad se funda en la dominación planetaria del sujeto universal. La racionalización del mundo es una de las formas de mitologización que confunde el horizonte tecno-científico con el horizonte del mundo. ¿Cómo pensar un conocimiento que no esté mediado por la búsqueda control y dominación? He ahí la clave para repensar nuevas formas de conocimiento de sí y del otro. Un conocimiento que se aproxime a la enunciación poética que libera la cosa de su yugo conceptual.

7. "La ciencia no es intrínsecamente superior a otros conocimientos como los mitos o el vudú. El respeto por la ciencia en tanto religión moderna secular es similar al que desempeñó el cristianismo en la Europa Medieval" (Paul Feyerabend). La ciencia hoy es la narrativa hegemónica a partir de la cual pensamos el mundo. Y no obstante es una actividad interpretativa más que explicativa (explica interpretando, y viceversa). Así como la inducción no se puede justificar inductivamente, la evidencia no es evidente ni tampoco irrefutable. Lo que consideramos evidente está en función de nuestra cultura, lenguaje, educación, valores y contexto. Antes era evidente que la Tierra era plana y el átomo indivisible. El observador está afectado por su conocimiento y su experiencia, y su experiencia previa nunca es ingenua ni su juicio neutral. Desmitologizar y democratizar la ciencia no es una actitud irracional, sino que exige una nueva cordura ante la debacle de saberes especializados y parciales que mutilan y trituran lo real.

8. El conocimiento científico –positivista moderno– había simplificado y mutilado las cosas, escudriñó el mundo como un objeto a su entera disposición. La crisis de la filosofía moderna –fundamento del conocimiento tecno-científico– implica la crisis del sujeto de conocimiento y la crisis de la epistemología: en dicha crisis se puede rastrear las ruinas del falogocentrismo, etnocentrismo, etnocidio y ecocidio como elementos concomitantes de una misma voluntad de dominación. Del conocimiento se pasa a la interpretación y de la epistemología a la hermenéutica. El conoci-

miento ha dejado de ser un espejo de la naturaleza y ahora es cuestión de comprensión, diálogo, discurso, comunicación. En todo caso, hoy en día la ciencia se transforma, se desacraliza y complejiza. Ahora se ubica en el corazón de la sociedad, no en algo adyacente sino que impregna la vida cotidiana por completo. Los criterios de cientificidad y objetividad con lo que se trabajaba todavía a mediados del siglo pasado simplemente ya no operan. Y aunque el espectro del positivismo cientificista recorre aún buena parte de la investigación y de la docencia, lo cierto es que ya no da cuenta de la actual producción del conocimiento.

9. Tenemos que pasar de la crítica del conocimiento a un nuevo conocimiento (auto)crítico. Hay que desarticular pacientemente el mito de la racionalidad universalista instrumental. Ya no podemos recurrir –ingenuamente de manera sofisticada– a las explicaciones totales y/o totalizadoras (Kostas Axelos). Deberíamos abrirnos a la globalidad errante más allá de la globalización y más acá del relativismo posmodernista. Hoy el nihilismo (equivalencia significante) se disemina y difumina por doquiera como consumismo generalizado (del sujeto consumista al súbdito del mercado consumido).

10. El oficio del epistemólogo se replantea como el ejercicio de un pensamiento ético-político-estético. El pensador tiene que pensar-se desde la asunción de la paradoja, el azar, la indeterminación, la contingencia, y al mismo tiempo tiene que hacerlo sin renunciar al rigor y a la comprensión analítica. Habría que transitar hacia un pensamiento lúdico pero no frívolo, complejo pero no complicado ni completo. Pensar el juego del mundo, siendo el juego del pensamiento la inclusión de aquello que no piensa, aquello que se resiste a cualquier pensamiento. Hay pensamiento ahí donde hay resistencia e insistencia a pensar(se). El pensamiento no solo interpreta el mundo, sino que lo transforma a través de su libre juego de interpretaciones.

11. Occidente ha privilegiado el conocimiento intelectual (lógico-racional) en detrimento de otros conocimientos. Ahí reside su gloria y su caída. Ahora, con la globalización del capital y de las culturas –todo se occidentaliza– recuperar formas alternas de conocimiento conlleva formas alternas de vivir y convivir. El problema es que entre ciencia, tecnología y capitalismo se ha establecido una poderosa sinergia que resulta casi imposible pensar fuera la tecnociencia como espacio socioantropológico. No se

trata de renunciar a las tecnociencias, sino de replantear su lugar en el mundo contemporáneo, de pensar formas que restablezcan el equilibrio entre lo (inter)humano y lo natural, entre el consumo y el sentido de la vida, entre la finitud humana y su anhelo de infinitud.

12. Ciencia y tecnología ahora crean una nueva alianza con el mercado y transforman la cultura y el individuo. La emergencia de tecnologías del conocimiento y procesamiento de la información y la comunicación de símbolos estrechan la interacción entre cultura, trabajo y producción del conocimiento. Todo esto influye directamente en las relaciones (inter)personales. Si bien la tecnociencia no determina a la sociedad, aunque tampoco la sociedad dirija el avance tecnológica, hay una compleja interacción entre ciencia, tecnología y sociedad. El mundo se virtualiza, se convierte en una ingente telaraña de información y flujo de ideas y capitales. La red hace que el espacio que habitamos y nos habita sea el de los flujos. Aunque emergen movimientos y formas de pensamiento alternos a las visiones dominantes, la posibilidad de resistencia de un sujeto crítico está muy localizada y tiene una duración cada vez más efímera.

13. Hoy la tarea de un pensamiento poscrítico consiste en abrirse paso en un mundo regido por el pensamiento científico-técnico (el criticismo moderno ha entrado en crisis con el colapso del sujeto de la modernidad). Se trata de afrontar los juegos del mundo dominantes desde "una crisis global". Crisis entendida como síntoma de desconcierto e incertidumbre, más que como respuesta al orden imperante. Pero también *krisis* implica apertura a la indefinición y chance de cambio; es un estado crítico, así como una oportunidad de decisión. Momento en que el médico del cuerpo individual/social tiene que efectuar un diagnóstico ante la emergencia de lo imprevisible. Ante la crisis, el humano o se pliega a su destino creador o se repliega a su sino heredado. Retroceso o desbloqueo, regresión o búsqueda de nuevas estrategias. La crisis puede desembocar el restablecimiento del *status quo*, pero también innovación y torbellino de fuerzas creadoras. Por su incertidumbre caótica, la situación de crisis propicia la ocasión de múltiples alternativas para desarrollar estrategias audaces. El carácter dinámico, relacional e inacabado de la sociedad humana hace que la crisis no sea algo ajeno a un supuesto orden estructural o una falla del sistema social, de ninguna manera, la crisis forma parte del carácter procesal de lo humano. Por eso

debemos abogar por el advenimiento de una nueva política, la gran política que reclamara Nietzsche, pero su grandeza reside en sus efectos micro-políticos contra los micro-fascismos, según observaran con claridad meridiana Foucault y Deleuze. Una nueva política que tenga el sentido ecológico del contexto global, pero que siempre propicie respuestas concretas a problemas inmanentes e inminentes. Un nuevo paradigma eco-estético tendría que aportarnos no solo rigor analítico para pensar conceptos y teorías desde su posible confrontación/dilucidación con lo real, sino un repertorio de herramientas audaces para repensar las cosas en su movilidad e interacción creativa. Donde el investigador social tendrá que ser un viajero transcultural y un nodo semiótico de conexiones políticas.

14. Cultura, política y educación, más que campos (trans) disciplinares, tienen que ser espacios de problematización del saber y de la subjetividad, espacios que preparen el terreno de lo imaginario en una conciencia ciudadana que asuma los desafíos del presente como retos y oportunidades de autorredescripción de sí y del mundo y que deje de entonar el vacuo coro de letanías de angustia y desencanto. Siguiendo a Bachelard, se puede avizorar que habría que superar la producción de un conocimiento meramente descriptivo "que paraliza el pensamiento crítico, simplifica la realidad e inmoviliza el espíritu científico. El estado del conocimiento, desde nuestra perspectiva interpretativa, debería tener un carácter develador, transgresor del sentido común e incómodo para los prejuicios dominantes" (Martínez, 2010, p. 61).

15. La universidad tiene que abandonar un modelo de reproducción acéfala y acrítica del conocimiento para asumirse como cocreadora de nuevos sentidos del conocimiento y de la realidad, así como de nuevos vínculos entre saber y sociedad. La universalidad ya no será más la panacea de una sabiduría universal y ahistórica, sino la búsqueda de una perspectiva global nómada. La universidad latinoamericana ha renunciado –salvo casos singulares excepcionales– a su potencial de producción de saberes locales y situados, para dedicarse a la reproducción de saberes globales descontextuados que aceleran nuestra dependencia científica, cultural y tecnológica. La sociedad del conocimiento replantea la función del saber como agente central de la economía, la política, la cultura y las relaciones sociales, colectivas. Redefine instituciones (no solo universidades, sino también empresas, la iniciativa privada y la sociedad civil en su conjunto). En

las antípodas de la sociedad del conocimiento del primer mundo, estaríamos nosotros, con nuestras sociedades de la ignorancia funcional. No obstante, para romper el círculo vicioso de codependencia y maquila tecnocientífica no bastan discursos incendiarios sino nuevas mentalidades y acciones colectivas.

16. Es en este contexto que emergen nuevas formas de producción del conocimiento tanto en los centros hegemónicos del saber/poder como en la periferia. La interacción, socialización e innovación de nuevas redes de investigación replantean por completo el sentido y la finalidad misma del conocimiento. El trabajo en red no es nuevo, lo que resulta inédito son las formas, procesos y prácticas de generación, transferencia y consumo del conocimiento. Numerosos autores han destacado las potencialidades reflexivas, conectivas, colectivas, autogestivas y horizontales del trabajo en red, pero también habría que repensar las políticas de inclusión/exclusión de las nuevas comunidades de investigación, mismas que desde las nuevas tecnologías replantean por completo las formas de comunicación, trabajo, generación y distribución de conocimiento. En particular, desde nuestros entornos regionales, habría que ver cómo y de qué manera las redes docentes y de investigadores en México y en América Latina se adscriben de manera un poco acrítica al capitalismo académico que formatea el sentido social, ético y político de prácticas educativas y de investigación.

17. Apertura de lo inédito, la innovación y la creatividad hoy fundamentan la búsqueda del conocimiento. Desde el trabajo colegiado en red, la innovación y la creatividad se revelan como procesos, prácticas y resultados extremadamente complejos. Y la única forma de analizar su lógica de producción, transferencia y consumo es seguir muy de cerca las interacciones entre universidades, empresas e instituciones públicas. En el ámbito internacional, universidades y empresas crean nuevas sinergias en aras de fomentar la innovación y la creatividad. En el ámbito regional de precariedad y rezago, la formación de redes posibilita la transmisión de conocimientos, tácitos y codificados, que a largo plazo generan procesos de innovación en sectores productivos de relevancia para el desarrollo regional (Casas, 2001, p. 14). En todo esto resulta crucial efectuar una lectura geopolítica de la producción del conocimiento para trazar una cartografía del poder-saber, así como imaginar, diseñar e implementar investigaciones y políticas públicas que tiendan a contrarrestar el rezago,

la marginación y la exclusión de la producción del conocimiento que todavía seguimos padeciendo. El fortalecimiento de espacios regionales de conocimiento está conduciéndonos –aunque de forma limitada y apenas significativa– a la recombinación de conocimientos entre universidades y centros públicos de investigación y a través de sus relaciones con las empresas, lo que favorece la creación de masas críticas de investigación en el campo del desarrollo científico y tecnológico especializado (Casas, 2001, p. 15). Tenemos que apostar hacia la reconfiguración de los espacios regionales de conocimiento, pues dichos espacios aún reflejan procesos de innovación limitados y muy situados en un contexto local.

18. Comprender las formas culturales específicas de los docentes e investigadores nos permite entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado, así como las posibilidades de transformar las prácticas existentes. Según Hargreaves, existen cuatro grandes formas de cultura de los profesores, cada una de las cuales tiene consecuencias distintas: el individualismo (cartón de huevos), la colaboración (horizontalidad creativa), la colegialidad artificial (verticalidad y simulación burocrática) y la balcanización (fragmentación en islotes beligerantes). El individualismo académico puede conducir a la anarquía y a la atomización social. No hay que confundir individualismo con individualidad; lo primero aísla al sujeto, lo segundo afirma su identidad singular (paradójicamente tendemos hacia una cultura individualista que niega la libertad y creatividad de los individuos). Mientras que el aislamiento se impone en el ejercicio docente, la soledad parece ser una prerrogativa que se conquista. Si el aislamiento es una cárcel, la soledad es un retiro. La colaboración y el trabajo colegiado configuran puentes vitales entre profesorado y escuela. El fracaso de muchas políticas educativas e iniciativas curriculares se debe a la incapacidad para construir un trabajo colegiado horizontal. La cultura de la colaboración eficaz y creadora tiene que sortear muchos obstáculos y limitaciones, y no pocas veces tiende a degenerar en posturas comodinas, complacientes y autocomplacientes, donde la colegialidad queda reducida a compatibilidad. Empero, la mayor amenaza es el advenimiento de una colegialidad artificial, misma que se establece como una imposición administrativa y restrictiva de la libre actuación. En este contexto, la balcanización del profesorado se puede comprender como la conjunción de aislamiento, estratégicos y micropolítica reaccionaria de subgrupos de profesores-in-

vestigadores. La cultura balcanizada está sujeta a intereses de poder y de grupo (Hargreaves, 2005, pp. 191, 204, 206).

19. "La colaboración ha llegado convertirse en un metaparadigma del cambio educativo y de la organización en la era posmoderna. Uno de los metaparadigmas nuevos y más prometedores de la era posmoderna es el de la colaboración en red, como principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación. Entre sus potencialidades cabe destacar una mayor capacidad de reflexión colectiva. La colaboración en el diálogo y la acción constituye una fuente de retroalimentación y de comparación que incita a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica. Los otros se convierten en espejos para la práctica propia, llevando a la reflexión sobre ella y a su reformulación con un sentido más crítico. La colaboración en red constituye una poderosa fuente de aprendizaje profesional, para realizar mejor las tareas. "En las organizaciones cooperativas, la totalidad es mayor que la suma de sus partes" (Hargreaves, 2006, pp. 268-270). El problema es que las redes que se suelen construir en México y Latinoamérica –en la mayoría de los casos– les resulta muy difícil crear condiciones de sobrevivencia, comunicación eficaz, liderazgo democrático y horizontal. Suelen ser estructuras jerárquicas, poco funcionales donde la retroalimentación es lenta y a veces tortuosa, y no pocas veces se confunde el sentido de pertenencia con el de propiedad.

20. La exigencia de generar redes didácticas y de investigación educativa inicialmente surge de la búsqueda de formas de cooperación entre pares en torno a la investigación educativa; sin embargo, la investigación educativa en México de largo alcance que produzca conocimientos significativos aún está en pañales. No se diga la teoría, pues todavía seguimos siendo sucursales y franquicias de lo que se hace y piensa en EEUU y Europa. La cultura de colaboración en red no forma parte aún de la tradición cultural de las comunidades epistémicas e investigadores en México. Los problemas de la investigación son múltiples y muy variados, según señala Jaime Rogelio Calderón: gestión académica miope, inadecuada planeación, diseño, implementación y evaluación de los procesos de investigación y docencia, problemas laborales y sindicales, insuficiencia de recursos que se agrava con políticas educativas federales que favorecen la exclusión y el rezago de universidades y centros de educación y centraliza los recursos en unas cuantas instituciones. Bajo tales premisas, la formación

docente e investigadora desde la "sistematización" nos abre un campo de exploración muy fecundo para replantear algunas de las problemáticas docentes actuales (como añade Calderón: frente a la cultura de la evaluación externa, la sistematización aparece como un trabajo teórico-práctico desde la base, horizontal, democratizador y con equipos de trabajo regionales). La regionalización recupera la experiencia docente y de investigación educativa de manera racional, organizada, contextual, vivencial y destaca el trabajo desde dentro, inmanente, libremente consensuado de dar cuenta de y desde las bases epistemológicas y políticas de la formación docente en América Latina, dado que este sería un ejercicio nodal de comprensión de algunos de los límites y posibilidades de intervención en la docencia y la investigación actuales (Calderón, 2010, pp. 55-57).

21. Tenemos que recuperar la experiencia y la formación docente como corolario de un saber activo, creativo, relevante y pertinente. Hay que recuperar "las propuestas de enseñanza generada por docentes" desde el trabajo colegiado, autorreflexivo y autocorrectivo. Sistematizar la experiencia docente sería producir nuevos saberes, y mejor aún, disponer de estrategias para reconfigurar la función del saber en la práctica docente. En el mismo tenor se impone equilibrar la crítica realista con la búsqueda creativa que sortea el determinismo institucional (el sistema es el culpable de todas mis desgracias docentes) y el voluntarismo espontáneo e improvisado (hoy voy a cambiar y seré un nuevo docente). "El potencial heurístico de la sistematización reside, entonces, en enriquecer y revalorar, desde diversos marcos analíticos, la reconstrucción de la experiencia docente como una condición que permite dar mayor certidumbre a los profesores para hacerlos partícipes en la elaboración y desarrollo de los proyectos de cambio educativo que hoy se demanda (Calderón, 2010, p. 70).

22. Repensar la conjunción y retroalimentación entre la innovación educativa, la traducción cultural y sistematización educativa posibilita replantear las maquinarias analíticas y las formaciones de investigadores. La innovación de la práctica educativa guarda una estrecha relación con la investigación misma; el reto no es menor, tendríamos que desaprender formas rutinarias de pensar/investigar/actuar. Ahí donde hay investigación significativa, hay innovación y creación de nuevos saberes y nuevas miradas de la experiencia y la realidad. No basta con hacer un directorio analítico, catálogo razonado, o Guía Roji de los investigado-

res de la investigación educativa; en este sentido el trabajo de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie) tiene que ir de la construcción de estados del conocimiento regionales y diagnósticos estatales a la producción de conocimientos que reconfiguren la problematización del conocimiento y la educación en el seno de la sociedad actual, y la innovación sería mucho más que un mero eslogan: tendría que ser la estrategia heurística para pasar de lo operativo-organizacional a lo creativo-instrumental en aras de una nueva problematización analítica de los nuevos contextos. El asunto de la innovación bien podría desbloquear la creatividad y la investigación significativa en nuestra región. Aprender a desaprender, innovar: transformar y transformarse. A partir de la emergencia de las sociedades del conocimiento y nuevos modelos transdisciplinares del saber, la innovación aparece como uno de los núcleos, literalmente, capitales de la nueva producción del conocimiento. En estos tiempos de autoritarismo de mercado, hay que desarrollar e implementar procesos y prácticas de innovación planificada desde una base horizontal y contextual, frente a imposiciones verticales y revueltas efímeras.

23. La construcción de redes tiene que tener un planteamiento rizomático, una nueva conectividad lógica, ontológica y epistémica que tome en cuenta el horizonte de una nueva formación ciudadana –más allá del estado-nación moderno–, así como el sentido de investigaciones y teorizaciones regionales atentas al concierto/desconcierto global. Hay diversas situaciones problemáticas que no se pueden reducir a asuntos meramente técnicos y/o tecnocientíficos; sería pertinente que se atendieran los obstáculos de tipo político, cultura laboral, estilos de trabajo y otros componentes propios de cada contexto local y regional. El mundo social está cambiando, la investigación educativa también. Lo relevante aquí es ver hacia dónde se dan esos cambios y qué estamos haciendo, hacia dónde vamos, con qué intención e intensidad. El trabajo en red constituye una alternativa frente a las inercias institucionales y sociopolíticas, siempre y cuando tenga una direccionalidad consciente, reflexiva y autocreativa.

24. De las redes de conocimiento al servicio del mercado y de la producción de un saber (híper)especializado hay que transitar hacia la creación de redes sociales, geopolíticas del conocimiento que tengan un soporte sociopolítico de cara a una nueva ciudadanía; la politización de la investigación tiene que concebirse hoy

como defensa activa del espacio público y de los asuntos públicos. Requerimos una nueva formación ciudadana en estos tiempos en que la política se transforma en biopolítica de control, administración y gestión de la vida. Frente a las redes internacionales del narcotráfico y la delincuencia organizada, redes humanas bajo una nueva urdimbre solidaria posmoral.

25. Las redes sociales hoy se redefinen bajo la teoría del intercambio económico-financiero según la cual los sujetos sociales tienen relaciones que permiten dar, recibir, intercambiar –con cierto grado de reciprocidad– y guardar. Según dicha teoría, el comportamiento social es un intercambio de bienes materiales y no materiales entre los que se encuentran los símbolos de aprobación o prestigio. Las redes sociales configuran estructuras identificables a través de la densidad y homogeneidad, lo que representa una forma de relaciones sociales, donde la interacción social se refiere a la existencia o cantidad de relaciones. Lo esencial de las redes lo constituye el tejido formado por relaciones articuladas por el intercambio y socialización de compromisos, informaciones, acuerdos… "Las redes trascienden los límites de las estructuras, de lo instituido, para instalarse desde su unidad y diversidad, en el interior de las subjetividades y de las organizaciones. Las redes no solo tienen un componente objetivo de realización de una meta concreta, sino que llegan a formar parte de los individuos por ser una experiencia que los trasciende en lo subjetivo; la identidad individual y colectiva se vincula en cada persona y después entre personas. La idea de trabajar en colectivo tiene cierto grado de subversión, porque cuestiona precisamente nuestro profundo individualismo, supuesto implícito de las relaciones sociales capitalistas. En este contexto, la desestructuración de lo macro conlleva una estructuración de lo micro. En vez de pensar en unidades aisladas es necesario pensar en red, lo cual no solo implica una revolución epistemológica, sino también ontológica, porque recuperamos el sentido del ser mismo como un ente colectivo que vive y actúa en grupo" (Montes de Oca, 2006, pp. 23-31). El trabajo en red propicia el fortalecimiento de identidades individuales y colectivas con un sentido de pertenencia intelectual, cultural y política. Empero, la mayoría de las redes sociales hoy se encuentran muy lejos de potenciar la formación de espacios sociales democráticos, autogestivos y de autocreación; tal parece que la reconexión de lo social se efectúa a partir de una lógica posmoderna de socialización individualista y narcisista. Por tanto, es necesaria la existencia de redes que pro-

paguen el saber y la imaginación mito-poética, donde amigos, compañeros y desconocidos puedan construir proyectos comunes de vida, conocimiento, e incluso de ocio, pero sobre todo hay que apostar por la creación de redes para vivir mejor.

26. La red articula un sistema complejo y descentrado; cada sujeto es un nodo y los nodos producen resonancias y consonancias inéditas. La red rizomática es mucho más que un medio o instrumento de comunicación: constituye una forma inédita de pensar. Pensar en red descentra al sujeto pensante a través de un nodo inteligente colectivo, conectivo. Ejercicio multívoco y plural, la red subvierte las formas establecidas de organización e institución por medio de un trabajo creativo que pertenece a todos pero no tiene propiedad individual. De ahí que constituya la mejor estrategia para implementar proyectos y programas innovadores. Frente a la banalización de la subjetividad en esta era del vacío posmoderno, la red permite una construcción del sentido, de la pertenencia y de la identidad. Por obra de su interjuego, la red segrega un plano de consistencia inventivo y nómada, donde la organización no es sino una configuración posible que se encuentra en continuo tránsito y reconfiguración. En las antípodas de la centralidad y el centro está la red; ahí ya no hay especialistas, ni autores, tampoco autoridades. Por consecuencia, el mismo concepto de red tiende a resemantizarse por completo, pues ha dejado de ser algo trascendente para ser inmanente; asimismo, se vuelca de la jerarquía vertical a la heterarquía multidireccional, de la heteronomía rígida a una autonomía provisional y rizomática. De ahí también que disuelva las fronteras dualistas entre teoría y práctica, descubrimiento e invención, sujeto y objeto, virtualidad y realidad: "La red mostrará su singularidad y su potencia en cuanto consiga reincorporar en nuestra práctica cotidiana no solo un pensamiento sobre cómo funciona lo social, sino también la promoción de acontecimientos que posibiliten procesos novedosos y consistentes de participación y de ejercicio de la solidaridad (Saidón, 1995, pp. 203-207). La potencia de la red está en su solidaridad desinteresada, anárquica. Más que una lluvia de ideas es un torrente de intuiciones en estado latente: *potlach* de preceptos y perceptos, afectos y conceptos.

27. La red de redes se ha representado de manera imperfecta con la noción del hipertexto. Interacción constructiva en el ciberespacio, encuentro virtual y simultáneo, la red crea nuevas comunidades e identidades al tiempo que erosiona las ya existentes. El

capitalismo cognitivo y la sociedad del conocimiento son conceptos que aluden a una nueva significación del conocimiento en el seno de la economía social. El conocimiento se convierte en el principal agente del capital global. Hay una desterritorialización del dominio y del control, el poder se vuelve difuso, pero no menos efectivo y eficaz. La red de redes propicia máquinas de guerra y de resistencia ante el poder establecido: "Agenciamiento de flujos, fugas, huidas y metamorfosis, portador de nuevas formas de subjetividad. Multiplicidad irreductible a la forma-estado de acción y pensamiento. *Máquina hacker*, porque una máquina de guerra no se define por la guerra, sino por una cierta manera de ocupar el tiempo y el espacio, o de inventar un nuevo espacio-tiempo. Flujo molecular de deseo creador de un nuevo espacio y un nuevo tiempo. De una nueva justicia" (Tonknoff, 2007, p. 14). La red de redes sería un espacio de problematización y resignificación de sí y del entorno, así como una oportunidad para reflexionar y experimentar(nos) de otra forma. Realización de la utopía, el no-lugar de la red de redes crea un espacio-tiempo alterno al presente; tal experiencia bien podría ser la virtualidad, en tanto temporalidad coexistente a la actualidad. Como lo urdimbre de Penélope, la red de redes se teje y desteje, siempre es la misma y siempre es otra.

28. De la construcción del objeto a la interpretación de la subjetividad se esboza la investigación en educación. Investigar tendría que ser una aventura del conocimiento y de la experiencia y no un llenado de informes administrativos y burocráticos para hacerse de recursos económicos. El actual modelo educativo que exige que todos los maestros sean profesores-investigadores nos lleva a la simulación, el credencialismo y una búsqueda de productividad –literalmente– esquizofrénica. La investigación en educación emerge, en las tres últimas décadas, como un campo emergente problemático. El problema ya está en el mismo inicio de su planteamiento, pues no hay un consenso de si se trata de investigación en educación o de investigación educativa; se suele decir que mientras la investigación educativa constituye su objeto a partir del espacio microescolar, sus prácticas, procesos y estrategias inmanentes, la investigación en educación amplía su objeto de estudio desde el encuentro de las prácticas escolares con las sociales y culturales, pero tampoco hay claridad contundente al respecto. Ya no se diga si se le agrega a todo este embrollo las discusiones en torno a las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica. Se trata de un campo de estudio/investiga-

ción/intervención reciente y problemático; cuando se dice que el campo de investigación de la educación es un ámbito de estudio multidisciplinar, multiparadigmático y multirreferencial, lejos de responder, lo que se está mostrando es la ambigüedad, confusión, incertidumbre y dispersión en torno al mismo. O bien, la palabra-valija de "campo complejo" –área transdisciplinar de complejidades– lo único que evidencia es la perplejidad de quien la enuncia, aunque en términos prácticos las palabras rimbombantes sirvan para apantallar al otro. El hecho de que se trata de un campo disciplinar en pañales se verifica en que conforma una zona ambigua y porosa que transita de la descripción a la intervención, de los enfoques cualitativos a los cuantitativos, de lo micro a lo macro, del lenguaje de la sociología al de la economía política y las humanidades. Todo esto tiene muchas implicaciones; de manera enfática hay que mencionar que la delimitación del campo dificulta la concreción del objeto de estudio: ¿y dónde quedó el objeto? Los criterios de demarcación de la ciencia y su certificado del método son materia de interminables debates. ¿Qué es lo que hace que el conocimiento educativo pueda considerarse científico? Es una pregunta que nos plantea en las polémicas de la epistemología; por desgracia en lugar de entrarle al debate de la ciencia real, tal y como se presenta ahora, nos contentamos con diatribas o elogios a un método científico y un criterio de cientificidad que ya solamente existe en los manuales escolares y en la mente de tecnócratas como los de Conacyt y otras instancias evaluadoras. Porque en todo caso, la demarcación de un método dogmático sigue siendo un criterio para validar la producción académica (artículos científicos, ponencias y tesis). Ahora bien, atajemos malentendidos, si el campo de la investigación en educación es un campo que está en vías de consolidación –como los cuerpos académicos en México– no es algo malo o negativo en sí, todo lo contrario: ofrece una gran variedad de posibilidades de construir, de crear, de reconfigurar los saberes instituidos.

29. El trabajo conceptual en la investigación educativa es crucial. Sin teoría no hay conocimiento, ni método ni técnicas de investigación. La producción teórica va de la mano de la intervención y la generación del saber. Por desgracia, en la mayoría de ocasiones, salvo casos excepcionales, usamos los conceptos y categorías en el ámbito de la educación y la pedagogía de forma arbitraria; los extraemos de su contexto, los utilizamos para significar cosas que no alcanzan a significar y, peor aún, los unimos en

un modelo teórico que es una suerte de Frankenstein de clichés y modelos de moda. De este modo ahora las etiquetas "sociedad del conocimiento", "transferencia del conocimiento", "modelo de competencias", "saberes productivos", y tantas otras nociones más, hoy actúan como una especie de marcas registradas, con el código de barras de la cultura de la evaluación y la productividad que garantizan que se está dentro de la jerga oficial del sentido común educativo. Claro está, lo importante, desde la perspectiva tecnocrática hegemónica, no es saber qué diablos significan todos esos conceptos que tienen una geopolítica del conocimiento con criterios capitalistas autoritarios de clara exclusión, sino implementarlos, ponerlos en práctica (desde ahí habría que releer toda esa cultura escolar reformista que desde los ochenta nos asuela y azota). Por eso hay que ver los conceptos no como opciones intelectuales, sino como modelos de vida y convivencia. Lo nefasto de todo esto es que las premisas de las discusiones en educación hoy están dirigidas desde el mercado y su dios laico: el capital, y no desde la formación de una ciudadanía crítica, autónoma y creativa. Hay que comprender los conceptos desde su conformación histórico-social-política. Entender un concepto desde su génesis me permite resignificarlo en nuestro ámbito. Requerimos un trabajo genealógico que deconstruya los conceptos desde su dimensión política, pragmática, vivencial; desde sus efectos *performativos*, éticos y culturales. Es tiempo ya de terminar con la ventriloquia intelectual.

30. La creatividad como heurística de investigación, la investigación como arte de una búsqueda incesante. Actividad mental, intuición, poder telúrico, fuerza de reconfiguración, fenómeno subjetivo con aportaciones sociales, parto de ideas y acciones, todo esto y más ha sido entendido bajo los títulos de creación humana y creatividad. Creación y creatividad son términos ambiguos, no exentos de confusión y debate interminable. No hay recetas ni métodos para ser creativo, pero sí hay una entrega total a un proyecto que se asume desde las entrañas. Pero no todo está en el sujeto. La creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: un campo o cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativos, pero su interacción no es algo mecánico, sino activo y en constante transformación. La creatividad generalmente supone cruzar las fronteras de los

campos disciplinarios, de modo que, por ejemplo, un químico que toma la mecánica cuántica de la física y la aplica a las conexiones moleculares puede hacer una aportación más genuina a la química que otro que permanece exclusivamente dentro de los límites de la química. O alguien como Jacques Lacan –independientemente de que estemos o no de acuerdo con sus ideas– transforma por completo el campo del psicoanálisis al abrir un intenso diálogo creativo con la lingüística estructural, la filosofía y las matemáticas. Aportar conocimientos creativos que requiere del dominio de un campo o campos disciplinares no es algo que se da en el vacío; ni siquiera en el arte la invención se da como creación desde la nada, sino que pide una apropiación muy lúcida de la tradición precedente. De ahí la relevancia de asumir creativamente el tema de la investigación como problema vital.

31. El replanteamiento del problema como problema vital, como problema que nos atañe aquí y ahora, ahí comienza la aventura de la investigación en transformar un escorzo de la realidad empírica en un objeto. Se podría decir que la mayoría de los problemas están ya ahí formulados, y que todo el mundo sabe que hay qué hacer, pero no sabe cómo solucionarlo. Empero, no es del todo correcto, pues soluciones nuevas tienen que ver como un ejercicio de replanteamiento del problema, de renovación de las interrogantes. Einstein creía que los avances realmente importantes en la ciencia llegan con la formulación nueva de problemas viejos o del descubrimiento de otros nuevos, y no tanto de la simple resolución de los ya existentes. En todo caso, la vida científica creativa resulta gratificante cuando se tiene un problema sobre el cual trabajar; lo difícil es encontrar el problema. La innovación de un planteamiento no está necesariamente en la búsqueda de transgresión y originalidad per se: la resolución de los problemas recibidos exige, por lo general, un periodo de preparación mucho más corto que la de los problemas descubiertos. Aunque puede requerir poco tiempo y esfuerzo, una solución novedosa a un problema recibido podría cambiar el campo de forma importante y ser juzgada como creativa. Incluso en las artes, como lo ha documentado pacientemente Mihaly en su libro sobre la creatividad, algunas de las pinturas más perdurables de la Edad Media y el Renacimiento fueron encargados por mecenas que especificaron el tamaño del lienzo, el número y tipo de figuras, la cantidad de caro pigmento de lapislázuli, el peso de pan de oro que se tenía que utilizar en el marco, hasta el detalle más nimio". La problematización exige una nueva mirada que establece conexiones in-

éditas en lo que todo mundo sabe y conoce. Y esto exige todas nuestras capacidades, pero también poner a trabajar la imaginación y el inconsciente, pues resulta imprescindible que los problemas hiervan e hibernen durante un buen tiempo por debajo del umbral de la conciencia. La problematización que reconfigura un trabajo creativo exige romper con la rutina de ver, comprender y decir lo mismo que todos dicen respecto al asunto. Sin el horizonte del mundo de la vida cotidiana, cualquier planteamiento de un problema, por más significativo que sea para la ciencia y/o la humanidad, se desvanece o se muestra como espurio o artificial; hay que apropiarse del objeto, apasionarse por su búsqueda. Ese ha sido un talón de Aquiles en México y Latinoamérica. La mayoría de las veces en la ciencias, humanidades, inclusive en las artes, el planteamiento del problema no nos pertenece, y por consecuencia, las estrategias de resolución se realizan con campos y ámbitos que nos son ajenos. De ahí que las aportaciones creativas y relevantes sean reducidas, y sin embargo, sí han habido una serie de aportaciones intelectuales creativas, particularmente en el ensayismo hispanoamericano, el cual se adelantó por más de 60 años a los estudios culturales y subalternos que hoy están en boga. El ensayismo ha aportado un espacio subjetivo de interpretación muy potente que habría que estudiar, proseguir, seguir ensayando como fuente de saber y no solo como antecedente histórico. Pero basta ver esa camisa de fuerza intelectual que denominamos de manera petulante "marco teórico" o "marco de referencia" para darnos cuenta de que los planteamientos del problema añaden muy poco al conocimiento de nuestra realidad circundante, y cuando lo hacen, en su mayoría, es por medio de anteojos conceptuales prestados.

32. El ejercicio de interpretación pone en juego la subjetividad. Interpretar es experimentar las ideas desde la experiencia del mundo de la vida. Activar los saberes y sabores del cuerpo. La interpretación activa una comprensión a flor de piel, juego de espejos que se multiplican en el encuentro con los demás (textos, contextos, paratextos, pretextos). El diccionario de la lengua de la Real Academia nos dice que interpretar es traducir de una lengua a otra; concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad. Todo esto tiene muchas consecuencias, pues nos plantea un "arte de comprender" que busca alcanzar, penetrar, distinguir, dilucidar un asunto de manera vivencial. Mientras que el rigor conceptual, la creatividad y la interpretación vivencial estén de vacaciones, seguiremos en un estado de cosas patético.

Por eso las políticas educativas deberían dejar en paz a los profesores que no les interesa publicar o investigar; para que talar árboles inútilmente, para qué seguir con la farsa de que se publica mucho o poco, si muchos profesores lo que les apasiona es la docencia, la cual exige un trabajo investigativo pero más próximo a la intervención, que a la generación de nuevos saberes. Por otra parte, tampoco hay que ser investigador para justificar nuestra existencia institucional (habría que demoler mitos que lo único que hacen es aumentar la frustración y la mediocridad académica). Investigar reconfigura el objeto desde la retroalimentación creativa, crítica e interpretativa del campo a partir de la experiencia del sujeto. Ir del objeto al sujeto por la senda de la experiencia narrativa, esto es, el arte de interpretar y traducir un mundo al alcance de mi vocabulario.

33. Las redes de investigación educativa en México constituyen espacios de problematización, creación e intervención capaces de generar un nuevo desarrollo educativo en el país. No solo se podrían socializar métodos y teorías, sino que se podrían establecer agendas de investigación, intervención y diseño de políticas públicas acordes con las necesidades y posibilidades de cada uno de los contextos regionales. El trabajo en red permite compartir saberes, experiencias, aciertos y fracasos. Y sobre todo, el trabajo en red tendría que ayudar a transitar de las virtudes epistémicas colegiadas a un saber ético y político de la solidaridad que nos permita reconfigurar el tejido social por lo menos en y desde el ámbito académico (justamente en las antípodas de la escaramuza mediática de linchamiento virtual que hemos presenciado los últimos meses en la Redmiie y su guerrilla de correos electrónicos). Desde nuestros contextos de rezago educativo, intelectual y cultural, el trabajo en red de la producción del conocimiento –desde la perspectiva social– bien podría contrarrestar el predominio del club del conocimiento privado, que se impone desde la perspectiva económica, donde el conocimiento se transforma en la mercancía más valiosa más que en un bien social público. Además, el trabajo en red de investigación educativa en el país debería promover la discusión pública de una agenda educativa y cultural como un espacio de intermediación entre ciudadanía, empresas y gobierno. De ahí también que el trabajo en red propicie la reflexión pormenorizada de lo que uno es y hace desde la imaginación colectiva.

34. La educación tiene que concebirse como conformación humana y no solo como formación técnico-científica. Entendámonos: no se trata de regresar a visiones y/o posiciones románticas y oscurantistas. Renunciar a la ciencia y a la tecnología no es una opción viable en el mundo contemporáneo. La apertura del saber tendrá que llevarnos de un nuevo modelo hermenéutico a un paradigma estético/político/ecosófico –según Edgar Morin y Félix Guattari–, pero este paso requiere todos nuestros esfuerzos, inteligencias, solidaridades, fuerzas y pasiones. No es astucia de la razón humana sino audacia del corazón cósmico de la Madre Tierra, como diría el sabio hindú Sri Aurobindo.

35. La experiencia espiritual, tal y como la concibe Sri Aurobindo, no significa una huida ante el mundo, sino retrotraer el conocimiento discursivo y especulativo a la vida humana, y la vida humana a la vida del cosmos viviente. La sabiduría como búsqueda del equilibrio entre el *Atman* y el *Brahman*, la singularidad intransferible y el infinito absoluto. El absoluto es en sí mismo y puede ser experimentado como persona infinita: "La persona infinita es el *Paramâtman*, del cual cada uno de los *Jîvâtman* es un rostro de subjetividad abierta, una persona finita. Finitud abierta a la Infinitud personal. Infinitud que se despliega sin perderse en una multiplicidad enriquecedora. Naturaleza, Historia, Sociedad, Cuerpo son los modos de expresión del Espíritu absoluto. Por tanto reales y apreciables" (Merlo, 1997, p. 23). La sabiduría que propone Aurobindo es la sabiduría de los antiguos maestros yoguis, adecuada a nuestro contexto sociopolítico de crisis y avance del conformismo generalizado. No es la sabiduría del sabio ermitaño que se retira del mundo, sino de un ser humano comprometido consigo y con el entorno. Una sabiduría política de amor por la vida y en contra de la muerte y la destrucción. No es un pensar representativo (visión puramente intelectual e instrumental), sino un pensamiento vital y sensitivo que pasa por el cuerpo y el encuentro con otros cuerpos. De ahí que el sabio supramental (el que está más allá de lo meramente intelectual), viva en presencia de lo sagrado y goce la plenitud del eterno *satchitananda*, al mismo tiempo que se halla activo en el mundo cumpliendo gozosamente la parte que sabe interpretar como cocreador de lo real. Donde el sentido de la vida se instaura como apertura ética de una realidad dinámica y en movimiento en tanto los seres humanos somos corresponsables (ni amos ni lacayos) de la dirección de la marcha. No es la historia del espíritu de Hegel, sino una historia heterogénea hecha de multiplicidades y

retazos. Sri Aurobindo ha criticado la visión hinduista que considera que este mundo es una mera ilusión. La verdadera libertad no es liberación del mundo sino en el mundo. *Brahman* es trascendencia inmanente. Aquí la sabiduría consiste en una apertura que posibilita la autocomprensión del carácter no dual de *Brahman*. El absoluto, la única realidad es simultáneamente individual y universal, trascendente y inmanente, incorporada y absoluta, antropocósmica y no humana. En tal contexto, la tarea de la ética sería descubrir el orden ético-cósmico que rige el universo y colaborar de manera lúcida y lúdica con una libertad responsable del otro y del entorno.

36. Frente a la crisis de la razón antropológica occidental (fin de la hegemonía del mundo occidental como la neta de las netas), la recuperación de las tradiciones, experiencias y saberes indígenas como fuentes de saber (o de cómo el indio que llevamos dentro más que maldición podría ser una bendición) no implica necesariamente la emergencia de perspectivas más libres, tolerantes e incluyentes. Lo que se necesita es un nuevo humanismo descentrado, "una especie de humanismo tácito, un humanismo que esté preparado para ver ideas universales en los objetivos planteados asintóticamente, sometidos a una negociación continua, y que no se base en axiomas preestablecidos. Un humanismo tácito que se constituya como la producción de valores a partir de un debate comprometido y que asuma que ya no podemos basarnos más en las certezas morales de la Nación; que reformule desde la conciencia ciudadana el derecho de ser civil. En un mundo como este, quizá debamos de dejar las ideas universales y empezar a practicar el arte de la construcción bajo el contexto de situaciones excepcionales. Un humanismo preparado para la negociación sin reparar en las fronteras y desvinculado de cualquier idea universal innegociable" (Appadurai, 2006, p. 41). La única universalidad sensata que hoy se podría invocar es el horizonte problemático y dialógico, conflictivo y ríspido de una pluralidad humana abierta a múltiples transformaciones. Ahora que el mundo deviene red de flujos materiales/inmateriales, flujos de capital y conocimiento, se generan nuevos problemas de confinamiento, incomunicación y aislamiento, la corporalidad se evapora, la presencia real se virtualiza.

37. En contrapartida, parece que la emergencia de nuevos paradigmas no eurocentristas sigue siendo un asunto bastante problemático. Uno de los escollos de fondo es la posibilidad de cons-

truir nuevas categorías analíticas desde un desmontaje genealógico y político, siendo dicha empresa una tarea emprendida con lenguajes, modelos y nociones eurocéntricos (ya no resulta factible renunciar a la herencia de las tradiciones occidentales, pues estas no constituyen, pero tampoco podemos repetir su estrategias discursivas y performativas sin darnos cuenta de sus estratagemas de dominación y control). Se requiere una visión que potencie una subjetividad social creacionista capaz de sortear dilemas, interrogantes y dicotomías que se han impuesto bajo la lógica del pensamiento heredado. Trascender las barreras cognitivas y el regionalismo populista constituye –según Falero– una exigencia metodológica y teórica insoslayable en el mundo actual, sobre todo ahora que la producción del capital y del saber se están volviendo equivalentes e intercambiables. Ahora que la economía y la cultura se globalizan –lo que no significa que se universalicen–, la producción se reconfigura desde una división social del trabajo científico-técnico. El modo de producción del capitalismo tardío supone la integración de un mercado financiero, flexible, volátil, inestable y frágil que articula bajo un todo holístico, proteico y orgánico una sinergia entre capital, saber, mercancía y trabajo. En tal contexto, la periferia y el centro, subdesarrollo y desarrollo, sociedad de la ignorancia y sociedad del conocimiento, son categorías subsidiarias de dicha lógica hegemónica del pensamiento (Falero, 2006, pp. 217-286). A partir de lo anterior, ya no tiene cabida la idea de pensar(se) de manera totalmente autónoma o desconectada del centro o de la globalización. Tanto las fuerzas populares como la burguesía ilustrada han fracasado en el Tercer Mundo, concretamente en México y América Latina, en su intento de erigirse como actores políticos críticos. Claro está, no se trata de abdicar frente al estado de cosas y poderes existentes; todo lo contrario: habría que sortear tanto el voluntarismo como el determinismo y configurar espacios de autocreación limitada donde el sujeto pueda devenir objeto para sí mismo de tal suerte que la práctica se instaure como un devenir activo y procesal donde lo potencial devenga real.

38. Hacia una nueva sabiduría de la vida, hacia una matriz inédita de pensamientos, acciones y creaciones que vayan más allá del dominio y la parálisis, del genocidio y la abdicación. ¿Cómo, de qué manera, qué y quiénes? No hay recetas, tampoco fórmulas; quizá ya no queden más utopías, pero aparte de eso, como diría el poeta lusitano, tenemos todos los sueños del mundo, la imaginación, la experiencia, la pasión y la voluntad de metamor-

fosis. Tenemos el potencial para crear una nueva sabiduría intuitiva que al mismo tiempo esté atenta a la memoria de los vencidos y marginados de la historia universal. Una sabiduría que conecte las creencias con las ciencias, la *doxa* vulgar con la *episteme* docta, el hemisferio derecho con el izquierdo, lo marginal con lo capital. Una sabiduría de la vida que sea sabiduría del conocimiento cósmico. Porque somos una especie perdida en los confines de miles de millones de galaxias cuya próxima extinción parpadea en el ojo intergaláctico que un buen día regresará a ser polvo cósmico. Así que hagamos de esta estancia efímera una aventura de celebración del sentido y los sentidos, de la vida y la búsqueda.

Bibliografía

Appadurai, A. (2006). Un humanismo tácito. En J. Bidé, *¿Hacia dónde se dirigen los valores?* México: FCE.

Arvanitis, R. (1996). Redes de investigación e innovación: un breve recorrido conceptual, *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, *2/3*, 41-54.

Calderón, J.R. (2010). *La red didáctica de la investigación educativa. Sistematización de una experiencia innovadora*. Zacatecas, México: UPN.

Casas, R. (2001). *La formación de redes del conocimiento. Una perspectiva regional desde México*. México: UNAM-Anthropos.

Falero, A. (2006). El paradigma renaciente de América Latina. En *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Feyerabend, P. (1975). *Tratado contra el método*. México: REI.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata.

Kostas, A. (1980). *Horizontes del mundo*. México: FCE.

Martínez, R. (2010). *La investigación educativa. Su epistemología y sus métodos*. Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.

Maturana, H. y Varela, F. (1992). *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*.

Melo, V. (1997). *Las enseñanzas de Sri Aurobindo. Realización espiritual y transformación integral*. Barcelona, España: Kairos.

Montes de Oca, V. (2006). *Redes comunitarias, género y envejecimiento*. México: UNAM.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Saidón, O. (1995). Las redes: pensar de otro modo. En *Redes, el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Tonkoff, S. (2007). Sociedades de control y nuevas formas de subjetividad: *máquina hacker* [en línea]. *Caosmosis*. Recuperado de http://caosmosis.acracia.net/?p=666

Varela, F. (1988). *Conocer: las ciencias cognitivas*. Barcelona, España: Gedisa.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos-CRIM.

Hacia la construcción del objeto de estudio: reflexión epistemológica desde la investigación educativa

Sandra Vega Villarreal

Introducción

Reflexionar sobre la construcción del objeto de estudio implica una exhaustiva revisión de los supuestos epistemológicos y metodológicos que vertebran el proceso de investigación. El presente escrito tiene como propósito analizar algunos principios epistemológicos necesarios de vigilar durante el desarrollo de la práctica concreta de investigación educativa que puedan coadyuvar a la construcción de un objeto de estudio.

Entre los supuestos epistemológicos a partir de los cuales gira esta reflexión se encuentra de manera central la concepción de lo que es un objeto de estudio y cómo debe diferenciarse de la cosa, que es la representación por excelencia del sentido común. Se desarrolla también una disquisición sobre la problemática teórica donde se posiciona el investigador y su trascendencia para interrogar a los datos, además se analiza su presencia en los diferentes momentos de la actividad investigativa.

El esfuerzo de reflexionar sobre el quehacer del investigador desde la epistemología tiene la intención de mostrar la importancia de hacer conscientes las nociones teóricas que rigen esta labor. Intenta romper con la lógica pragmática de la investigación que invita a centrar la atención de los investigadores en el aspecto metodológico y descuida la vigilancia epistemológica sobre los principios que le permitirán trascender la sistematización del sentido común y, por tanto, contribuir a la construcción de un objeto de estudio.

El objeto de estudio en el proceso de investigación

Para tener un acercamiento general a las representaciones que se presentan en la academia sobre el proceso de investigación se revisaron algunos textos sobre investigación social y educativa (Álvarez-Gayou, 2005; Goetz y LeCompte, 1988; Woods, 1987; Rodríguez, 1999; Bertely, 2001; Erickson, 1989; Hernández, 2003) que comúnmente se emplean en los programas de posgrado como apoyo para el desarrollo del quehacer investigativo. Esta revisión se realizó con la finalidad de identificar la conceptualización y el tratamiento que dan al objeto de estudio desde el proceso mismo de investigación.

El análisis de textos permitió detectar algunas generalidades. Una de ellas es que se conceptualiza a la investigación educativa a partir de los acercamientos metodológicos; es decir, si es cuantitativa o cualitativa. Se esfuerzan por caracterizar dos grandes enfoques, definiendo sus rasgos generales, sus requisitos, sus fases de desarrollo y sus condiciones de uso. A estos enfoques se les presenta incluso como antagónicos epistemológicamente a partir de aspectos como validez, confiabilidad, generalización, objetividad y subjetividad (Álvarez-Gayou, 2005; Rodríguez et. al, 1999).

Definir la investigación educativa a partir del método denota no solo un interés pragmático de proporcionar a los investigadores noveles –sus usuarios potenciales– una estructura definida para el quehacer investigativo, sino también expresa un posicionamiento epistemológico empirista ante la construcción del objeto de estudio, dado que las técnicas de investigación son vistas como el eje vertebrador para la generación de conocimiento. Esta premisa, como se verá más adelante, representa uno de los principales obstáculos para acceder a un objeto científico (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1996).

Otro rasgo distintivo de los textos citados es la importancia que otorgan a la teoría para el análisis del fenómeno estudiado. Enuncian el valor central de los referentes teóricos para el desarrollo de la investigación, pero le asignan un papel específico en la interpretación de resultados. La teoría se identifica con los marcos conceptuales que utiliza el investigador para describir, comprender o transformar un fenómeno determinado. Le son de gran utilidad para hacer coherentes una serie de sucesos que se le presentan en la realidad de forma inconexa. Situarse en una determinada orientación o perspectiva teórica permite al investi-

gador orientar "el tipo de información que se debe recoger y analizar, así como las fuentes de procedencia de los datos" (Rodríguez et. al, 1999, p. 87). En otras perspectivas más amplias se señala que "los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de la investigación con independencia de si el hecho de que se utilicen sea consciente y explícito o inconsciente e implícito" (Goetz y LeCompte, 1988, p. 57). Sin embargo, no se encontró ningún planteamiento que diera cuenta de cómo el posicionamiento teórico está presente en los diferentes momentos de la investigación, que es el centro de atención de este escrito, para comprender cómo se construye un objeto de estudio desde la investigación misma.

Un señalamiento final que pudiera hacerse a los textos de investigación revisados es la forma en que estructuran el desarrollo del proceso de investigación. Generalmente plantean este quehacer en diversas etapas, cuyo inicio demarcan a partir de la definición y delimitación de un tema dado. Parten del hecho de que ya existe un objeto de estudio, puesto que ya se tiene un tema o un problema de investigación al cual se debe abordar metodológicamente y generar un resultado cuantitativo o cualitativo. De esta manera, el objeto de estudio a construirse a través del proceso investigativo queda desdibujado, perdido, subsumido y por tanto reducido a un problema de investigación.

Los aspectos considerados como nodales por los textos revisados, la estructura que proporcionan para el trabajo de investigación, así como las sugerencias y las exigencias que expresan, muestran el quehacer investigativo como un proceso lineal en el cual no queda claro cómo se puede contribuir a la construcción de un objeto de estudio. De ahí que surja la necesidad de realizar una reflexión que, centrada en la vigilancia epistemológica de la actividad investigativa en sus diversos momentos, supere el ámbito procedimental y abone elementos teóricos de discusión para la construcción de un objeto científico.

La construcción del objeto de estudio y la vigilancia de los supuestos epistemológicos

La reflexión sobre la construcción del objeto de estudio (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1996) buscará entretejer el análisis de los principios epistemológicos con los aportes de la experiencia en el trabajo de investigación. Los supuestos epistemoló-

gicos referidos se basan principalmente en los aportes de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1996), Bachelard (2007) y Martínez (2011). Para la actividad investigativa se retomará la experiencia vivida en el desarrollo de un estudio interpretativo sobre las implicaciones políticas de la comunicación en la escuela, en donde se utilizó la etnografía como estrategia metodológica.

Habría que comenzar la reflexión aclarando que un problema de investigación no puede equipararse con el objeto de estudio. Al revisar los textos de investigación cuyo centro de interés es mostrar los procedimientos metodológicos específicos de esta labor, la construcción de un objeto se pierde en el mar de procedimientos y condiciones del trabajo mismo, de tal manera que un investigador novel, al acercarse a esta tarea, puede quedar atrapado en las redes de las técnicas científicas o la delimitación de un tema o problema de estudio, que son los principales obstáculos epistemológicos para construir un objeto de conocimiento. A estos objetos, delimitados a partir de los datos empíricos y sustentados en la aplicación de técnicas científicas, Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1996) les denomina objetos preconstruidos, entre los cuales clasifica a "esos temas de investigación que no tienen otra problemática que la pura y simple designación de grupos sociales o problemas percibidos por la conciencia común, en un momento dado" (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1996, p. 53). Por tanto, un objeto de estudio no puede reducirse a un problema de investigación.

Para profundizar la afirmación anterior, que aún se queda en un nivel de análisis superficial, habría que diferenciar epistemológicamente al objeto de estudio de la cosa de investigación. La diferencia sustancial entre la cosa y el objeto, según apunta Martínez (2011), se encuentra en que la cosa no cuestiona el mundo, asimila los datos empíricos como algo dado, verdadero e inescrutable, mientras que la construcción de un objeto científico o de estudio, como hasta ahora le hemos estado nombrando, lo concibe como "producto del cuestionamiento sistemático de los datos empíricos, realzado a partir de la construcción consciente de una problemática teórica" (Martínez, 2011, p. 119). Se puede identificar la cosa con los objetos preconstruidos de los que habla Bourdieu (1996), dado que el rasgo que define su identidad es el sentido común. Centra la generación de conocimiento en el dato, pues le reconoce como una representación genuina de la realidad, como una expresión objetiva del fenómeno de estudio y, por tanto, no interroga las condicionantes históricas, ideológicas y sociales del investigador.

Equiparar al objeto de estudio con un problema de investigación conduce a una cosificación de la actividad investigativa, puesto que la tarea consiste en identificar un fenómeno de estudio representado en determinados datos de la realidad empírica, a partir de cuya sistematización se va a generar teoría. La cosificación se da porque se parcializa la actividad científica, porque una actividad creadora, innovadora, con capacidad para transgredir las apariencias, es reducida a un conjunto de procedimientos artesanales, acríticos, que se desarrollan de forma lineal, sin cuestionamiento.

Cuando la preocupación central del investigador es delimitar un problema de investigación y tratarlo con la metodología adecuada, se asumen de manera inconsciente cánones y supuestos epistemológicos establecidos que necesariamente conducirán a un conocimiento que no trasciende la superficie de los hechos sociales en su manifestación empírica, porque está dejando de lado el nodo de la actividad científica, que es la delimitación "consciente y crítica de las nociones (problemática teórica) desde las que se interroga al dato" (Martínez, 2011, p. 121). Por tanto, definir un objeto de estudio implica en primera instancia hacer consciente la problemática teórica desde donde se juzgará la realidad, desde donde se cuestionará al dato. Esto implica un esfuerzo teórico considerable para el investigador por hacer consciente las nociones que están presentes en su mirada, que operan de forma inconsciente en él, y que como ser social tergiversan las relaciones que establece con el mundo. De ahí que la interrogación de los datos no se defina por el investigador y su voluntad, sino por el posicionamiento teórico que asuma.

Esta premisa epistemológica es muy difícil de lograr, en especial para los investigadores noveles que aún no tienen una formación consolidada en el campo de conocimiento en que están incursionando. En la experiencia vivida se estaba incursionando en el campo de la comunicación educativa, vista como una relación social, pedagógica desde la visión de Freire (1990). El problema de investigación surgió como un cuestionamiento ingenuo, aunque informado, pues para definirlo ya se tenían referentes de la comunicación en el sentido que se le estaba dando, además de una formación en pedagogía, lingüística y sociológica suficiente para hacer el análisis del fenómeno educativo delimitado. Sin embargo, este cuestionamiento no dejaba de ser ingenuo, puesto que ya se tenían acercamientos al tema desde diferentes perspectivas, corrientes, autores, pero se carecía de un posicionamiento teórico firme que definiera el rumbo de la investigación.

Sin un posicionamiento teórico claro por parte del investigador, lo que logró concretarse fue un problema de investigación en apariencia neutral, cuyo eje central partía de las preguntas: ¿cómo se vive la comunicación en los espacios escolares?, ¿qué procesos comunicativos verbales y no verbales están presentes en la escuela?, ¿cómo se relacionan los diferentes actores educativos a través de esos procesos comunicativos? Para plantear estas interrogantes se cuidó minuciosamente que la pregunta central iniciara con un "cómo se vive", que de inicio diera cuenta de un estudio cualitativo que no busca influencias, causas-efectos, sino que se interesa por comprender las relaciones de comunicación que viven los actores sociales en un contexto determinado. Esto conduce directamente a la utilización de un método etnográfico y, por tanto, metodológicamente factible de ser estudiado. Sobra decir que la atención del investigador estaba centrada en que el problema cubriera los requisitos establecidos en los textos de metodología de la investigación. Esto conlleva a que se reduzca el quehacer investigativo a una práctica de laboratorio, que a lo sumo llegaría a sistematizar el sentido común, describiendo, interpretando formas de vida cotidiana del grupo social estudiado, pero difícilmente contribuiría a construir un objeto de estudio.

Asumir de manera consciente un posicionamiento teórico para estudiar la comunicación educativa resultó una tarea compleja, sobre todo por tratarse de un investigador novel. La necesidad de asumir un posicionamiento teórico definido surgió como una necesidad misma del proceso de investigación, el cual de forma mecánica se había asumido como una serie de fases, que aunque flexibles y delineadas a grandes rasgos, estaban dispuestas en orden desde la preparación del investigador para iniciar su trabajo, hasta la culminación con un informe de investigación (Rodríguez, 1999). Sin embargo, una vez iniciado el trabajo de investigación a partir de un problema simple, delineado con vaguedad, como investigadores nos vimos en la imposibilidad del rumbo teórico. Las preguntas, los objetivos y la metodología no decían hacia dónde encausar la búsqueda, hacia dónde dirigir la mirada; estábamos perdidos en un marasmo de realidad.

Tratando de encontrar una brújula que diera indicios hacia dónde dirigir la mirada, se realizó una búsqueda teórica, tratando de definir qué es lo que en realidad se quería lograr con esta investigación. No obstante, la falta de conciencia sobre el posicionamiento teórico del investigador provocaba un caos, de tal forma que se buscó acercarse al fenómeno desde el ámbito peda-

gógico, pero daba la idea de que el fenómeno como tal resultaba superficial; luego se incorporó el aspecto lingüístico, que se quedaba aún más en la superficie que el anterior. El esfuerzo cobró sentido cuando se deconstruyeron los análisis que hasta el momento se habían realizado. Al estudiarlos se hizo evidente que en todos los constructos había un esfuerzo por destacar el asunto político de la comunicación y que por ello los análisis desde los ámbitos anteriores quedaban superados. Al dejar claro que el interés genuino del investigador estaba en el aspecto político de las relaciones de comunicación, hubo que dar al estudio un giro sociológico y definir explícitamente el posicionamiento teórico desde el que se realizaría el estudio.

Para hacer conscientes las nociones desde las que se interrogaría la realidad, no bastó con definir el carácter sociológico del estudio: implicó un esfuerzo por explicitar la postura del investigador, misma que se identifica en la sociología crítica, donde "las relaciones de comunicación son siempre, inseparablemente relaciones de poder" (Bourdieu y Passeron, 2001, p. 208). Esta frase resume cómo se estaba concibiendo a la comunicación, cuál era la problemática teórica desde la que se abordaría y, por tanto, qué es lo que trataría de desentrañar. Una vez clarificado lo anterior, se pudo delimitar el problema de investigación a partir de cuestionamientos sobre las implicaciones políticas de la comunicación en la escuela; es decir, sobre las relaciones de poder presentes en los procesos comunicativos. Sin embargo, al definir el posicionamiento teórico, se consideró que habría que tomar en cuenta los señalamientos de la pedagogía crítica, de que las relaciones de poder encarnan no solo dominación, sino también resistencia (Giroux, 2003). De ahí que se delinearan algunas interrogantes del estudio a conocer: ¿cómo cobran forma las relaciones de poder a través de los procesos comunicativos que se desarrollan en los espacios escolares?, ¿cuáles son los mecanismos discursivos que hacen posible la legitimación de esas relaciones de poder?, ¿cómo se manifiestan los mecanismos de resistencia al ejercicio unilateral del poder a través de la comunicación?

Lo que interesa destacar para esta reflexión es que no existe neutralidad en los posicionamientos de los investigadores. Sea consciente o no, el investigador tiene una postura teórica que le define y se hace patente desde el momento mismo de elegir un problema de investigación. Las interrogantes que se plantean no son neutrales, conllevan en sí mismas grandes constructos y nociones teóricas que las delimitan. Tomando como ejemplo el ini-

cio del estudio, donde se planteaba una pregunta ingenua en apariencia, disfrazada de neutralidad, en realidad estaba asumiendo concepciones dadas de comunicación, situadas principalmente en la sociología conservadora, puesto que daba por hecho que la comunicación se restringe a relaciones entre las personas, naturalizando la desigualdad de poderes que se enfrentan en esas relaciones. La enseñanza es que no puede haber preguntas inocentes, ya que contienen en sí mismas el germen teórico que les dio origen, aun cuando el investigador que las planteó no sea consciente de ello.

Para mantener una vigilancia epistemológica del quehacer investigativo habría que reconocer que una percepción ingenua reviste de falsa neutralidad teórica y cosifica no solo el problema de estudio, sino también a la actividad del investigador, dado que "una pregunta que no es transparente para el que la hace puede oscurecer el objeto que inevitablemente construye" (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1996, p. 63). Es decir, que si el investigador no tiene conciencia de las nociones que permean su quehacer, es probable que su actividad pierda rumbo y acaso derive en una sistematización del sentido común, que es hasta donde alcanza la mirada de una posición epistemológicamente inconsciente.

El posicionamiento epistemológico y la interrogación de los datos

La premisa epistemológica de que no existen preguntas neutrales, por lo que necesariamente no pueden existir registros, ni instrumentos, ni acercamientos a contestar esas preguntas que sean neutrales (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1996), permite no solo argumentar la presencia del posicionamiento teórico del investigador en todos los momentos del quehacer científico, sino que proporciona elementos suficientes para debatir la idea de que la teoría solamente se hace presente a la hora de interpretar la información recopilada con la aplicación de técnicas científicas.

Las técnicas de investigación no generan teoría por sí mismas. La información que se recopila con su aplicación, aunque sea rigurosa y metódica, está determinada en última instancia por las nociones teóricas del investigador. Cuando se acerca al mundo empírico, el investigador tiene acceso a algunas manifestaciones del fenómeno, mientras que otras le son invisibles, aunque estén ante sus ojos (Martínez, 2011). Es decir, algunas de

esas manifestaciones están ocultas y otras le son invisibles. Las que están ocultas no las ve simplemente porque escapan de su horizonte empírico, sensorial. Pero hay otras manifestaciones que le son invisibles aun y cuando estén desfilando ante sus ojos, pues desde su posicionamiento teórico no las puede identificar, suelen pasar como algo insignificante, como algo natural dentro de la cotidianidad y, por tanto, escapan a su escrutinio.

Los datos no hablan, a no ser que se les interrogue (Bachelard, 2007), por lo que esta interrogación es un proceso que se desarrolla de manera permanente. No obstante, se debe tomar en cuenta una premisa de la epistemología rupturista que aclara que el dato es engañoso por naturaleza, que es una imagen tergiversada de la realidad, por lo que de entrada hay que desconfiar de los datos tal y como se muestran en su faceta empírica. Sin embargo, la desconfianza del dato no es suficiente para construir un objeto de estudio, sino que se tiene que realizar una construcción teórica crítica desde dónde delimitarlos e interpretarlos. El esfuerzo por no cosificar el conocimiento ni la actividad investigativa no es una tarea fácil para el investigador, si toma en cuenta que "para construir el objeto, el sujeto debe pasar por distintas mediaciones teóricas: las prenociones, las nociones, los principios de cuestionamiento o delimitación del problema y el dato. En pocas palabras, el objeto no es ni la cosa ni el mundo pensado, sino el producto de una actividad teórica consciente" (Martínez, 2011, p. 124).

Después de este justificado rodeo teórico, volvamos a recuperar estas premisas desde la experiencia del quehacer investigativo. Habría que anotar que cuando se tuvo clara la problemática teórica desde dónde interrogar a los datos, fue más alentadora la tarea. En primera instancia hubo que reconocer que nuestra mirada estaba limitada epistemológicamente, por lo que algunos hechos, aunque evidentes, se escapaban a nosotros. Se reconoció también este demarcamiento en la selección de los datos, por qué nos interesaba un hecho particular, a la vez que se descartaban otros muchos. Esto se hizo patente a la hora de examinar la información recabada y al evaluar la pertinencia del trabajo realizado. Se observó que al inicio de este proceso había un gran énfasis por aplicar adecuadamente las técnicas de investigación, perdiendo de vista las distorsiones específicas que se producen durante este proceso y que puede derivar en algo artificial, donde el investigador encontró lo que quiso de manera inconsciente, como igualmente inconsciente fue la aportación de los sujetos investigados.

Al revisar la información recuperada para preparar su sistematización, se observó un avance considerable en las últimas indagaciones con respecto a las primeras observaciones y entrevistas, mismas que se restringían a describir aspectos triviales del sentido común. Una vez que se identificó abiertamente el interés por las relaciones de poder en la comunicación, los diálogos, las escenas y los sucesos narrados hacia el final del trabajo de campo se hacían más incisivos, la mirada trataba de hurgar más allá de lo que las apariencias querían mostrar, y para ello las entrevistas *in situ* fueron una gran herramienta, pero no suficiente. Hubo que profundizar de manera consciente en las posibilidades teóricas que se tenían para cuestionar los datos y el proceso mismo de cuestionamiento, cuya experiencia trataremos de reconstruir a continuación.

A partir de las certezas que proporcionan los libros de metodología de la investigación, se intentó realizar la sistematización de la información empírica con el proceso clásico que se recomienda para un enfoque interpretativo. De entrada, se cubrieron las etapas previas, como son la transcripción y el enriquecimiento de las notas, para proceder a la categorización abierta, que consiste en el primer acercamiento auscultativo de los datos, de donde se obtendrían acciones, hechos, manifestaciones recurrentes. Estos permitirían posteriormente llevar a cabo la categorización axial; es decir, agruparlos en categorías de análisis a partir de los rasgos específicos de las recurrencias o de la teoría que sustenta el estudio.

Finalmente, con estas categorías cobrarían cuerpo los resultados del estudio (Álvarez-Gayou, 2005). Plantear la interrogación de los datos a partir de esta lógica ingenua derivó en una simple sistematización del sentido común, que por cierto nada decía de las implicaciones de poder en los procesos comunicativos, si acaso describía o caracterizaba algunas formas de comunicación. Ante este fenómeno, se resolvió revisar la problemática teórica y con ella las nociones que deberían acompañar la interrogación de los datos, tratando de avanzar hacia un proceso dialógico entre la teoría y la realidad que permitiera generar teoría para enriquecer un objeto de estudio mayor, más allá del problema de investigación abordado en este estudio.

Para reflexionar sobre la interrogación de los datos se realizó una deconstrucción del proceso seguido a la hora de interpretar la información empírica. En este momento específico del quehacer investigativo se pudieron identificar diferentes niveles de profundidad en el cuestionamiento del dato. El primero tiene re-

lación con la manifestación empírica de la realidad. El segundo hace visible lo que el dato muestra más allá de la apariencia. Y un tercero va a desentrañar lo que el dato hace invisible.

El cuestionamiento del dato a partir de su manifestación aparente recurre al hecho tal como se muestra, tal como se observa, lo que se dice o lo que se escucha en su expresión literal. Este nivel, que es el exigible por antonomasia en una postura epistemológica empirista –pues lo considera genuinamente neutral, producto de la aplicación de una técnica científica– es fuertemente debatido en el proceso que aquí estamos reconstruyendo. Un importante argumento que encontramos para debatir esa visión ingenua del dato fue que el posicionamiento teórico del investigador estuvo presente en la pesquisa del hecho. Habría que reflexionar por qué se observó un aspecto del fenómeno y no otro, por qué la atención se centró en determinados ámbitos y se desechó la posibilidad de incursionar en otros.

La respuesta es que la mirada del investigador no es inocente, sino que en ella está implicada la problemática teórica desde donde está posicionado. Sin embargo, no basta con reconocer este precepto epistemológico para desenmascarar al dato, que es un obstáculo epistemológico para conocer (Bachelard, 2007). Se requiere trascenderlo, identificándolo como una manifestación engañosa de la realidad, desconfiando de lo que muestra y desentrañar lo que oculta. Es por eso que este nivel de interrogación lo consideramos incipiente, superficial y que por sí mismo no puede contribuir a la construcción de un objeto de estudio, pero que, formando una totalidad con los siguientes niveles, su relevancia es inobjetable.

Un segundo nivel sobre la interrogación del dato desentraña lo que está sucediendo detrás del hecho aparente. En este proceso, el investigador recurre a su problemática teórica y a la delimitación de su objeto de investigación para realizar el cuestionamiento. Este nivel da cuenta de las relaciones que se entretejen bajo la epidermis del hecho captado, traspasa la observación, pero no ha alcanzado la visión (Martínez, 2011). Cabe señalar que este nivel va más allá de una simple interpretación que se haría desde un posicionamiento ingenuo, pues el investigador pone en juego dialógico sus nociones teóricas conscientes con la realidad empírica tergiversada, para desentrañar, hacer evidentes una serie de manifestaciones del fenómeno de estudio que no se presentan a la observación inmediata. Son manifestaciones presentes en el dato empírico, a las cuales solo podrá acceder el investigador con un posicionamiento epistemológico consciente.

Puede caracterizarse un tercer nivel de cuestionamiento al dato, cuyo interés está centrado en lo que se construye a partir de lo que no se expresa, no se dice o no se muestra. La posibilidad de desentrañar el fenómeno a partir de sus no manifestaciones exige del investigador un esfuerzo teórico más consistente, pues serán las nociones que ha construido críticamente para juzgar el objeto estudiado lo que le permitirá construirlas, imbricando las manifestaciones del fenómeno que proceden de su apariencia, de los sucesos que están detrás disfrazados en esas apariencias, que no se expresa de forma espontánea. Es aquí donde las ausencias se hacen presentes, donde los silencios tienen voz. El investigador intenta desentrañar las manifestaciones de un fenómeno a partir de lo que no expresa. Trata de penetrar en las entrañas de la realidad empírica a través de lo que oculta.

En el tercer nivel, el cuestionamiento de los datos es incisivo, por lo que el investigador, si quiere arribar a construcciones más profundas, tendrá que desplegar con mayor fuerza su posicionamiento teórico y manejar con solvencia las delimitaciones de su estudio. Sin embargo, la relación dialógica entre la teoría y la realidad nunca debe perderse de vista, pues el posicionamiento teórico que no se hace presente en el cuestionamiento de la realidad es tan estéril como la sistematización de la realidad sin una problemática teórica consciente.

Es importante reconocer que la construcción de un objeto de estudio nunca se presenta como algo acabado y absoluto, pues en su naturaleza están presentes no solo las nociones teóricas que el investigador se ha esforzado por hacer conscientes, sino también prevalecen procesos inconscientes del sentido común, o prenociones. Las primeras delimitan la influencia del sentido común a la hora de construir el objeto científico, pero las segundas favorecen la incompletitud del conocimiento y con ello el avance de la ciencia (Martínez, 2011). Esta premisa hace evidente que la construcción de un objeto de estudio no necesariamente se logra con el desarrollo de un problema de investigación; se trata de una actividad teórica compleja que conlleva a la fundación de nuevas formas de concebir la realidad. Implica una ruptura con el conocimiento establecido como legítimo en una comunidad científica; va a contracorriente de las verdades que explican con certeza el mundo.

Estimar la construcción del objeto de estudio en sus alcances científicos plantea un gran reto para el proceso de investigación, que es donde se incuban las grandes aportaciones a la ciencia. Es el espacio donde cobran forma los desarrollos teóricos que

enriquecen, debaten y generan rupturas con el conocimiento científico legitimado. De ahí el interés del presente escrito por compartir algunas reflexiones sobre cómo se puede contribuir a la construcción de un objeto de estudio desde los diferentes momentos de la investigación.

Conclusiones

Analizar la actividad de investigación desde una mirada epistemológica permitió destacar la trascendencia de vigilar teóricamente algunos aspectos en el quehacer concreto del investigador. Brindó elementos para aclarar que el proceso de investigación puede coadyuvar a construir un objeto de estudio fundante o contribuir a la formación de un objeto que ya ha sido fundado, pero dada la incompletitud del conocimiento, no ha sido agotado y sigue construyéndose.

Se consideró pertinente reflexionar sobre la vigilancia de algunos supuestos epistemológicos durante el desarrollo de la investigación debido a los equívocos teóricos y metodológicos que se hicieron patentes durante la actividad misma. Un rasgo identificado inicialmente fue que los textos de investigación centran su interés en el procedimiento para realizar investigación y dejan de lado, o por lo menos no hacen explícita, la necesidad de cuestionar los presupuestos epistemológicos que están presentes en las relaciones del sujeto con el objeto y en la producción de conocimiento. Esto ha llevado a reducir el hacer del investigador a una especie de actividad estereotipada, lineal y pragmática.

Un posicionamiento epistemológico ingenuo, que se esconde bajo la coraza de neutralidad con la que quiere revestir tanto al problema de estudio como a las técnicas científicas, incita a concebir al método como la forma expedita para llegar al conocimiento. Este es un error epistemológico que hay que vigilar, puesto que cosifica la actividad del investigador, induciéndolo a trabajar con objetos preconstruidos, cosas, que a lo sumo pueden llegar a sistematizar el sentido común (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1996). Esto se da principalmente porque el investigador no es consciente de la problemática teórica donde está posicionado.

Hacer conscientes las nociones teóricas desde la que se juzgará la realidad es uno de los supuestos epistemológicos nodales para que la actividad investigativa coadyuve a la construcción del objeto y no de la cosa (Martínez, 2011). La cosa no cuestiona la

realidad. En cambio, el objeto parte de que los datos son engañosos, que disfrazan una verdad, misma que habrá que desentrañar interrogándolos, pues los datos no hablan por sí solos, hay que cuestionarlos, y eso solo es posible a partir de una problemática teórica en la que, de manera consciente, se posiciona el investigador.

Desde la actividad investigativa se pudieron identificar diferentes niveles de profundidad en el cuestionamiento de los datos. El primero se relaciona con la manifestación aparente de los datos; es decir, con la imagen tergiversada de la realidad, que el investigador ha logrado percibir de acuerdo a su posicionamiento epistemológico. El segundo nivel penetra la superficie del dato empírico, interrogándolo, tratando de develar lo que está sucediendo detrás de lo que se muestra. Y finalmente, se concibe un nivel donde se intenta desentrañar lo que está presente porque no se muestra, lo que se puede construir críticamente por lo que no se dice, no se hace o no se manifiesta.

El cuestionamiento de los datos no es un proceso lineal, como pudiera pensarse por su conceptualización a partir de niveles. Habría que aclarar que esta clasificación se realizó únicamente con fines didácticos para exponer las ideas. Para lograr una interrogación del dato que vaya más allá del sentido común debe haber una imbricación compleja de los tres niveles que se entretejen a partir del posicionamiento teórico del investigador. Es en esta actividad teórica consciente desde donde se construye un objeto de estudio o se abona a un objeto que ha sido fundado, pero que sigue generando conocimiento.

Referencias bibliográficas

Álvarez, J.L. y Jurgenson, G. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.

Bachelard, G. (2002). *Formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Laia.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (1996). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*. Madrid, España: Paidós.

Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
Hernández, Roberto et. al (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
Martínez, R. (2011). *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. México: Plaza y Valdés.
Rodríguez, G. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. España: Editorial Aljibe.
Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. España: Paidós.

Contenido

Esta primera edición de
Paisajes epistemológicos de la investigación educativa
se imprimió en los talleres gráficos de
Impresora Colorama, S de RL de CV, con domicilio en
Calle 47a. n. 2203-3, col. Tiradores, 2c.p. 31350,
Chihuahua, Chih.,
en el mes de diciembre de 2011.

Corrección: Luis David Hernández.
Edición y producción: Martín Reyes.